

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Emy Soares Lucindo

¿PARA QUÉ SIRVE ESTE DICCIONARIO?
La enseñanza de habilidades de uso de diccionarios a
estudiantes de letras español

Florianópolis, diciembre de 2008.

Emy Soares Lucindo

¿PARA QUÉ SIRVE ESTE DICCIONARIO?
La enseñanza de habilidades de uso de diccionarios a
estudiantes de letras español

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução.

Orientador: Prof. Dr. Philippe Humblé

Florianópolis, diciembre de 2008.

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

- | | |
|------|--|
| L938 | <p>Lucindo, Emy Soares</p> <p>Para qué sirve este diccionario? La enseñanza de las habilidades de uso de los diccionarios a estudiantes de letras español [dissertação] / Emy Soares Lucindo ; orientador, Philippe Rene Marie Humble. - Florianópolis, SC, 2007.</p> <p>121 f.: il., tabs.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.</p> <p>Inclui bibliografia</p> <p>1. Língua espanhola - Lexicografia. 2. Língua espanhola - Dicionários. 3. Línguas - Dicionários. I. Humble, Philippe Rene Marie. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.</p> <p>CDU 801=03</p> |
|------|--|

¿PARA QUÉ SIRVE ESTE DICCIONARIO?

La enseñanza de habilidades de uso de diccionarios a estudiantes de letras español

Emy Soares Lucindo

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de

MESTRE EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Área de concentração:

Lexicografia, Tradução e Ensino de Línguas.

e aprovada na sua forma final pelo curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da
Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 05 de dezembro de 2008.

Prof. Dr. Philippe Humblé
ORIENTADOR

Profa. Dra. Andréia Guerini
COORDENADORA DO CURSO

Banca examinadora:

Prof. Dr. Philippe Humblé
PRESIDENTE

Profa. Dra. Maria Augusta da Costa Vieira

Profa. Dra. José Maria Damiani Costa

Prof. Dr. Rafael Camorlinga
SUPLENTE

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar a mis padres y a mis hermanos por darme la posibilidad de estudiar, por regalarme, aunque lejos, pequeñas palabras que me confortaban y me ayudaban a seguir adelante. Sois mi sol y mi mundo, nada sería posible si no estuvierais dándome el apoyo necesario. A mis tíos de Floripa por las personas que son y por darme calor familiar en los días más fríos del invierno.

A mis amigos, en especial Cat, Mazilson, Claci y Luiziane que han escuchado atentamente mis quejas durante todo este periodo. A las tres últimas, mil gracias por leer mi trabajo. A Isabel, que ha aparecido en los últimos días para ayudarme como un verdadero ángel mejicano.

A los compañeros de PGET, en especial Cris por transformar el período de las clases en algo más ameno y Sil por todos los días en Calepino y por la técnica de las Havaianas.

A Mari que siempre me ha ayudado en PGET sea como compañera de trabajo o como secretaria. A Marie y Susana porque durante todo el tiempo que trabajamos juntas en PGET me enseñaron como ser mujer en el ámbito académico. Sois mis modelos.

A los profesores Maria Augusta da Costa Vieira, Maria José Damiani Costa e Rafael Camorlinga que aceptaron formar parte de este tribunal.

Y por último y no menos importante al profesor Philippe, “mi padre académico” al cual tengo una admiración increíble. Mil gracias por confiar en mis capacidades cuando yo pensaba que no las tenía, por dejarme las llaves de Calepino, por aceptar mis opiniones muchas veces equivocadas, por los consejos, risas y comprensión en los momentos de estrés.

*Um aprendiz que fizer bom uso do dicionário estará apto a continuar aprendendo fora
do ambiente de sala de aula.*

Gairns

RESUMEN

El diccionario bilingüe está entre las herramientas más utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras. Sin embargo, no todos saben cómo usarlo adecuadamente. Parte de los autores del área de lexicografía pedagógica abogan por la enseñanza del uso del diccionario, pero pocos estudios se han hecho. Se intenta llenar este vacío presentando un trabajo sobre la enseñanza de habilidades de uso de diccionarios a alumnos de la carrera de letras español de la Universidad Federal de Santa Catarina. El objetivo de la investigación era verificar si una clase sobre el uso de diccionarios era capaz de mejorar las habilidades de uso de sus usuarios. Los resultados mostraron que la instrucción es eficaz porque aumenta la relación consulta al diccionario y respuesta cierta en el test. Por otro lado, ineficaz porque no estimula los alumnos a usar el diccionario.

Palabras clave: metalexicografía, lexicografía pedagógica, enseñanza uso de diccionarios, diccionarios bilingües.

ABSTRACT

The bilingual dictionary is one of the most used tools by foreign languages learners. However, not everyone knows how to use it properly. Some researchers in the field of pedagogical lexicography advocates the teaching of dictionary skills, but few studies have been made about it. This study tries to fill this void and presents one research in teaching dictionary skills to university students learning Spanish. The aim of this research is to verify if a class improves dictionary use. The results show, surprisingly, that the instruction is both efficient and inefficient because it increases the relation between dictionary use and right choices on the one hand, but on the other, it does not seem to encourage the use of a dictionary.

Key words: metalexicography, pedagogical lexicography, teaching dictionary skills, bilingual dictionaries.

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 12 |
| OBJETIVOS | 15 |
| HIPÓTESIS | 16 |
| CAPÍTULO 1..... | 17 |
| 1. INVESTIGACIONES LEXICOGRAFICAS | 17 |
| 1.1 LEXICOGRAFÍA PEDAGÓGICA | 20 |
| 1.2 HABILIDADES DE USO DEL DICCIONARIO | 24 |
| 1.3 ENTRENAMIENTO DEL USUARIO | 28 |
| CAPÍTULO 2..... | 34 |
| 2. MÉTODOS PARA LA INVESTIGACIÓN LEXICOGRAFICA..... | 34 |
| 2.1 TESTS..... | 36 |
| 2.2 CUESTIONARIO | 40 |
| 2.3 ¿CUANTIFICAR O CALIFICAR? | 45 |
| CAPÍTULO 3..... | 49 |
| 3. LOS DICCIONARIOS BILINGÜES | 49 |
| 3.1 DICCIONARIOS BILINGÜES ESPAÑOL-PORTUGUÉS/PORTUGUÉS-ESPAÑOL | 54 |
| CAPÍTULO 4..... | 61 |
| 4. LA ENSEÑANZA DEL USO DE DICCIONARIOS | 61 |
| 4.1 LA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES CHINOS | 61 |
| 4.2 LA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES BRASILEÑOS | 67 |
| 4.2.1 Metodología..... | 67 |
| CAPÍTULO 5..... | 72 |
| 5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS..... | 72 |
| 5.1 CUESTIONARIO | 72 |
| 5.1.1 Segundo semestre | 72 |
| 5.1.2 Cuarto semestre | 73 |
| 5.1.3 Séptimo semestre..... | 75 |
| 5.2 TEST PREVIO A LA CAPACITACIÓN, CAPACITACIÓN Y TEST POSTERIOR A LA CAPACITACIÓN..... | 77 |
| 5.2.1 FONÉTICA | 77 |
| 5.2.1.1 Segundo semestre | 77 |
| 5.2.1.2 Cuarto semestre | 79 |
| 5.2.1.3 Séptimo semestre..... | 81 |
| 5.2.2 ACENTUACIÓN..... | 82 |
| 5.2.2.1 Segundo semestre | 82 |
| 5.2.2.2 Cuarto semestre: | 84 |
| 5.2.2.3 Séptimo semestre..... | 85 |
| 5.2.3 SEPARACIÓN SILÁBICA..... | 85 |
| 5.2.3.1 Segundo semestre | 86 |
| 5.2.3.2 Cuarto semestre | 87 |
| 5.2.3.3 Séptimo semestre..... | 88 |
| 5.2.4 EXPRESIONES..... | 89 |
| 5.2.4.1 Segundo semestre | 89 |
| 5.2.4.2 Cuarto semestre: | 91 |
| 5.2.4.3 Séptimo semestre..... | 92 |
| 5.2.5 TRADUCCIÓN | 93 |
| 5.2.5.1 Segundo semestre | 93 |
| 5.2.5.2 Cuarto semestre: | 95 |
| 5.2.5.3 Séptimo semestre..... | 97 |
| 5.2.6 CLASIFICACIÓN GRAMATICAL..... | 98 |

| | |
|--------------------------------------|------------|
| 5.2.6.1 Segundo semestre | 99 |
| 5.2.6.2 Cuarto semestre | 100 |
| 5.2.6.3 Séptimo semestre..... | 102 |
| 5.3 DISCUSIÓN DE LOS DATOS..... | 103 |
| CONSIDERACIONES FINALES | 108 |
| BIBLIOGRAFÍA | 113 |
| ANEXOS | 116 |
| ANEXO 1 | 116 |
| ANEXO 2 | 119 |
| ANEXO 3 | 121 |

Lista de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1: Resultado de los dos primeros ejercicios. | 22 |
| Tabla 2: Resultado de la segunda fase de la investigación de Laufer y Melamed. | 23 |
| Tabla 3: Fragmento del cuadro fonológico incluido en el diccionario <i>Ática</i> | 55 |
| Tabla 4: Características generales de los diccionarios usados en la investigación. | 60 |
| Tabla 5: División de los grupos..... | 68 |
| Tabla 6 : Tiempo de realización de los tests..... | 70 |
| Tabla 7: Total aciertos/búsquedas grupo experimentales..... | 107 |

Lista de ilustraciones

| | |
|---|-----|
| Ilustración 1: Estructura del proceso de consulta al diccionario de acuerdo con Hartmann (2001) | 25 |
| Ilustración 2: Relación búsqueda/aciertos: fonética | 103 |
| Ilustración 3: Relación búsqueda/aciertos: acentuación..... | 104 |
| Ilustración 4: Relación búsqueda/aciertos: separación silábica..... | 105 |
| Ilustración 5: Relación búsqueda/aciertos: expresiones | 105 |
| Ilustración 6: Relación búsqueda/aciertos: traducción | 106 |
| Ilustración 7: Relación búsqueda/aciertos: clasificación gramatical | 107 |

Introducción

Aunque su uso sea indiscutible y sea una de las herramientas más utilizadas en la enseñanza de idiomas, los diccionarios no están entre los temas más estudiados por los grandes centros de investigación de lengua extranjera. Probablemente porque durante muchos años se consideró que el diccionario era un objeto que llevaba en sí mismo el lenguaje correcto. Igualmente, cuando se trataba de uno bilingüe, la traducción de las palabras en las dos lenguas se consideraba exacta. En cuanto al autor, se presuponía que era alguien muy culto, con conocimientos totales, correctos e ideales de la lengua y de la cultura del país o países en el caso de los diccionarios bilingües. Lo que pocas veces se tomaba en cuenta era que el diccionario lo hacía un sujeto, culto quizás, pero susceptible de cometer errores, como cualquier humano.

A partir de los años setenta y ochenta, los diccionarios pasaron a ser considerados por algunos investigadores como libros o herramientas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Y como tales presentaban problemas que requerían ser estudiados, analizados y perfeccionados. Así, aparecieron las primeras críticas y sugerencias. En general, pedían una revisión de las definiciones y principalmente de los equivalentes que incluían.

A partir de algunas investigaciones realizadas, se constató que los diccionarios provocaban, en muchas ocasiones, los errores cometidos por los alumnos. Por ejemplo, en el caso de los diccionarios bilingües, por presentar equivalentes erróneos; por la falta de explicación del uso en contexto de dicho equivalente: por no contener una determinada palabra, etc. Por otro lado, los errores que ocasionaban los diccionarios monolingües referentes a las definiciones generalmente muy complicadas que permitían, si es que lo hacían, que sólo las entendiera los hablantes nativos de la lengua.

Los estudios lexicográficos se están expandiendo, actualmente hay investigaciones lexicográficas no sólo en Inglaterra, sino en varios países como Japón, China, Australia, etc. en dichos estudios no sólo se critican los diccionarios, sino que se investiga qué es lo que el usuario busca en ellos. A pesar de esto, en Brasil, como plantea Welker (2004), las investigaciones en el área de lexicografía son escasas y recientes. Parte de éstas se centran únicamente en el producto diccionario, mostrando cómo éste debería estar estructurado, cómo sería el ideal y, principalmente, cuáles son los problemas más probables que causa este material a los aprendices de lengua extranjera.

Nuestra investigación, al contrario de las descritas anteriormente, se sitúa en un área reciente de la lexicografía: la enseñanza del uso del diccionario. Por lo tanto, no pretendemos enfocarnos en criticarlos, aunque lo haremos si es pertinente. Lo que pretendemos hacer es verificar si una clase sobre el uso del diccionario puede provocar una mejora significativa en la utilización del mismo. Esto responde, conconcordando con Silva (2000, p. 6), que uno de los motivos de insatisfacción de los sujetos que consultan un diccionario está en el hecho de no saber usarlo y explotarlo adecuadamente.

De hecho, los resultados de las investigaciones realizadas sugieren cambios más allá del formato de los diccionarios, los cuales ocurren, aunque lentamente. Chi (2003, p. 2) afirma que el “dictionary use is a skill that needs to be taught”. Es decir, es esencial que los alumnos sepan cómo utilizar la información que los diccionarios existentes en el mercado proveen, aún cuando sean deficientes. Por esto, en la clase de lengua extranjera, los alumnos deben aprender también habilidades lexicográficas.

El grupo con el cual realizamos esta investigación está formado por alumnos de segundo, cuarto y séptimo semestre de la carrera de Letras Español de la Universidad Federal de Santa Catarina. La elección de este grupo corresponde a los criterios que se señalan a continuación. Primero, porque la mayor parte de ellos serán profesores de español como lengua extranjera. Segundo, porque la “formación de profesores de español es una de las grandes deudas que el gobierno de Brasil tiene contraídas con la sociedad brasileña” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 30). Y finalmente, porque como señala Chi (op. cit., p. 5) los alumnos suelen comprar sus diccionarios basados en la indicación del profesor; es decir, el profesor de lenguas es el puente entre el estudiante y el diccionario. Por lo tanto, es necesario que el futuro profesor sepa no sólo usarlo, sino también enseñar su uso.

Además de las puntualizaciones anteriores, la proximidad entre el portugués y el español hace que los alumnos caigan en la trampa de la “presupuesta semejanza” (CELADA y GONZÁLEZ, 2005, p. 73), en la cual el español ofrece “facilidades para su comprensión casi inmediata y, consecuentemente, un esfuerzo relativamente pequeño, y muy circunscripto para su rápido aprendizaje” (ibídem.). Esto significa que los estudiantes sin habilidades plenamente desarrolladas para usar el diccionario de español recurren a éste sólo en casos de dificultad extrema y terminan encontrando una simple traducción o explicación de la palabra, dejando de utilizar otra información que puede ser de gran utilidad para el estudiante brasileño de español.

En su libro *Empirical Study of the Efficacy of Integrating the Teaching of Dictionary Use into a Tertiary English Curriculum in Hong Kong* Amy Chi, profesora de la Universidad de Hong Kong, presenta la investigación que realizó sobre la enseñanza de las habilidades del uso de diccionarios. El grupo con el cual realizó dicha investigación estaba formado por estudiantes de diversos cursos de la universidad china. El estudio fue dividido en dos fases: en la primera, los estudiantes contestaban a un cuestionario sobre el papel del diccionario en la enseñanza de la lengua extranjera. En la segunda fase, dividida en tres partes (test previo a la capacitación, capacitación y test posterior a la capacitación), los alumnos realizaron ejercicios en los que podían utilizar el diccionario (test previo a la capacitación). Basado en el resultado de este test previo, la autora elaboró una capacitación y la aplicó en sus clases. Posteriormente, los alumnos respondieron un test posterior, a partir del cual Chi verificó si la capacitación había sido eficaz o no. Los resultados de la primera fase indicaron que los estudiantes efectivamente consideraban el diccionario como una herramienta importante para el aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, no usaban o incluso ignoraban información relevante incluida en él. Por otra parte, los resultados de la segunda fase mostraron que después de la capacitación los alumnos mejoraron significativamente.

Nuestra investigación se basa en el modelo de Amy Chi, aunque con algunas alteraciones que describiremos a continuación. Por ejemplo, las preguntas del cuestionario y de los tests fueron reformuladas de acuerdo con la realidad de los estudiantes brasileños de español. El cuestionario y el test previo fueron aplicados el mismo día. Por otra parte, la capacitación se realizó tomando en cuenta las propuestas de Chi y las sugerencias dadas por otros profesores de español.

El objetivo principal de esta investigación es verificar si una clase sobre la utilización del diccionario es capaz de mejorar las habilidades de uso de los estudiantes. Para cumplirlo, hemos dividido este trabajo en cinco capítulos.

En el primer capítulo, brindaremos una visión general de las diferencias entre lexicografía práctica y lexicografía teórica. Nos ocuparemos de la definición de metalexicografía y de las principales ramas de investigación desde la perspectiva del usuario. De igual forma, dedicaremos especial atención a tres perspectivas: lexicografía pedagógica, habilidades de uso del diccionario y entrenamiento del usuario.

En el segundo capítulo, presentaremos los principales métodos y/o técnicas de investigación en el área de la metalexicografía, particularmente los tests y cuestionarios. Asimismo, referiremos algunas investigaciones relevantes que hacen uso de estos dos

métodos. Finalmente, describiremos de forma breve los conceptos de análisis cuantitativo y cualitativo, y sus ventajas en la metalexicografía.

En el tercer capítulo, mostraremos sucintamente una visión de conjunto de los diccionarios bilingües en la enseñanza de la lengua extranjera y sus principales características, comparándolas con las de los diccionarios monolingües. Mencionando también algunas de las ventajas y desventajas de los mismo. Por último, incluiremos de forma concisa las principales características de los diccionarios bilingües utilizados en esta investigación.

La parte práctica de esta disertación corresponde a los capítulos cuarto y quinto. En el capítulo cuarto presentaremos detalladamente el estudio realizado por Amy Chi. Posteriormente, explicaremos nuestra metodología, las alteraciones en el diseño de nuestra investigación y los procedimientos llevados a cabo a lo largo del estudio, tales como la aplicación del cuestionario y los tests, el diseño de la capacitación y los métodos de corrección de dichos tests.

En el quinto capítulo expondremos los datos del cuestionario y los tests, así como una breve comparación de éstos. Finalmente, concluiremos con el análisis general de los resultados obtenidos.

Por último, en la sección de consideraciones finales reflexionaremos sobre las carencias y limitaciones de nuestro trabajo; además de sugerir futuras vías de investigación derivadas de este estudio.

Objetivos

Nuestra investigación se inserta en el marco de la metalexicografía, específicamente el área de investigaciones sobre el uso de diccionarios desde de la perspectiva del usuario. El objetivo principal de esta investigación es verificar si una clase sobre la utilización de diccionarios es capaz de mejorar las habilidades de uso de los usuarios. Para alcanzarlo proponemos una serie de objetivos menores que dependerán, en ocasiones, de la consecución de otros.

Objetivos específicos

1. Observar las creencias de los participantes sobre los diccionarios a través del cuestionario.
2. Verificar a través del test previo a la capacitación y del test posterior si hay una mejora en el uso del diccionario.

3. Comprobar si realmente los alumnos de los niveles más avanzados¹ utilizan el diccionario con mayor eficiencia.
4. Confirmar si una clase sobre el uso de diccionarios es útil para que un grupo de estudiantes de nivel inicial tenga un mejor desempeño que uno de nivel avanzado sin dicha clase.

Hipótesis

1. Los alumnos están convencidos de que un diccionario les ayuda en el aprendizaje de una lengua extranjera, pero los más avanzados usan el diccionario menos que los principiantes.
2. Los estudiantes que recibieron clases de uso de diccionarios poseen un mejor desempeño que aquellos que no las tuvieron.
3. Los alumnos más avanzados usan el diccionario de manera más eficiente.

¹ No aplicamos ningún tipo de test de competencia en español a los estudiantes, dado que consideramos que sus niveles de lengua corresponden al semestre que cursan en la universidad. Así, el séptimo semestre es el más competente y el segundo el menos.

Capítulo 1

En este primer capítulo presentamos las diferencias entre lexicografía práctica y teórica. Así como la definición de metalexicografía y las principales ramas de investigación desde la perspectiva del usuario, con especial atención en tres perspectivas: *lexicografía pedagógica*, *habilidades de uso del diccionario* y *entrenamiento del usuario*. También resumiremos las principales investigaciones realizadas a partir de dichas perspectivas.

1. Investigaciones lexicográficas

Los diccionarios existen desde antes de Cristo. Sin embargo, la palabra *lexicografía* resulta desconocida incluso por algunos estudiantes de las carreras de humanidades. Aunque sea la “ciencia de los diccionarios” (BIDERMAN, 1998, p.16), la lexicografía abarca mucho más que la confección de éstos. Tal como apunta Hartmann (2001, p. 4), la lexicografía se divide en dos partes: una práctica y otra teórica. La lexicografía práctica es la construcción del diccionario y quien lo hace es el lexicógrafo. Mientras que la lexicografía teórica, también denominada metalexicografía, es la que fundamenta y ayuda en el desarrollo de la parte práctica.

Según Hartmann (ibídem, p.28), el término metalexicografía fue utilizado por primera vez en 1971 por Rey-Debove como una analogía del metalenguaje. Las definiciones para metalexicografía suelen complementarse con las aportaciones de diversos autores. Por ejemplo, para Hartmann (ibídem, p.176) es “the theory of lexicography as reflection on the activities of reference professionals, together with the pursuit of dictionary research”. Por otra parte, Svénson (apud ibid., p. 26) la definía como el desarrollo y la descripción de las teorías y métodos que forman la base de la lexicografía. Por otro lado, Asuman considera que la metalexicografía no está preocupada por la producción de diccionarios, sino por su investigación y reflexión, apuntando que la “[metalexicography is] a complex of activities concerned with the dictionary as an object of reflection and research rather than the production of dictionaries” (apud ibídem.).

Béjoint señala que el hecho de que los metalexicógrafos sean, generalmente, académicos que no escriben diccionarios, hace que el término metalexicografía sea utilizado de manera peyorativa y que nunca se vincule a la práctica, sino únicamente a la teoría. “The word *metalexicography* (...) it is now frequently used to refer to the activities of anyone who writes about lexicography but does not write dictionaries. It is

sometimes used with a pejorative connotation by practicing lexicographers” (Béjoint 1994, p.8).

Creemos que las ideas de Hartmann y Béjoint son coherentes y deben servir como una alerta para los profesionales del área de lexicografía. Por otro lado, estamos seguros de que los estudios y reflexiones publicados en el área de metalexicografía han servido como bases de datos y soporte teórico para el desarrollo de la lexicográfica práctica. Este desarrollo puede ser notado en el gran avance del formato de los diccionarios bilingües y monolingües. Anteriormente, los monolingües ofrecían un equivalente “sospechoso” y presentaban deficiencias casi exclusivas para nativos de la lengua, dado su grado de dificultad, el cual demandaba cierto nivel cultural para comprenderlas. Generalmente, los diccionarios bilingües ofrecen varios equivalentes, ejemplos de uso y, en ocasiones, indicaciones sobre falsos amigos. Por lo que se puede considerar que estos equivalentes son, en cierta medida, fiables. Actualmente, existen diccionarios monolingües de varios tipos: para alumnos de primaria y secundaria, e incluso para estudiantes de lengua extranjeras. Estos presentan variaciones tanto en el número de palabras como en el nivel de dificultad de la definición, dependiendo del destinatario.

Asimismo, en los últimos años otros tipos de diccionarios se han sumado a los tradicionales: los *híbridos*, que incluyen la definición en la lengua extranjera y un equivalente en la lengua materna; los *técnicos*, elaborados para médicos, abogados, etc.; los *diccionarios de colocaciones*, donde es posible buscar qué tipo de preposición y/o verbo acompaña a determinada palabra; y los más modernos *diccionarios electrónicos*, los cuales pueden proporcionar todo lo que ofrece cualquier tipo de diccionario, pero con mayor velocidad, poco espacio y, en algunos casos, la posibilidad de escuchar la pronunciación.

Los estudios metalexicográficos responsables de los cambios mencionados anteriormente contemplan no sólo el producto diccionario, sino también las características de los usuarios. En suma, “[e]l cometido de la metalexicografía es estudiar apartados tan inherentes a la técnica lexicográfica como son las funciones o la tipología de los diccionarios, hasta aspectos tan periféricos y externos como la organización del trabajo lexicográfico” (GONZÁLEZ AGUIAR, 1999, p. 19).

Estos estudios son divididos por Welker (2004, p. 11) en cinco ramas de investigación: 1) estudios de los problemas de elaboración de diccionarios, 2) crítica de los diccionarios, 3) investigación de la historia de la lexicografía, 4) tipología de

diccionarios e 5) investigaciones de uso del diccionario. Por ser un campo que estudia un producto de indiscutible utilidad -tanto en la lengua materna como en la extranjera – frecuentemente sufre cambios tecnológicos, ya que cada época plantea un problema distinto a los metalexicógrafos. Aunque los problemas sean diferentes, algunas características se mantienen constantes, por ejemplo: al consultar bibliografía sobre el tema, se observa que los estudios se llevan a cabo principalmente en Europa, que tratan de la lengua inglesa y que se centran principalmente en los diccionarios monolingües y las críticas a éstos.

Por el contrario, en esta investigación utilizaremos diccionarios bilingües de las lenguas española y portuguesa, los cuales no pretendemos criticar, aunque se realizarán algunas puntualizaciones que nos parezcan pertinentes. De igual manera, veremos desde la perspectiva del usuario si una clase sobre la utilización de diccionarios puede provocar una mejora significativa en el uso de éstos. Por tales características, este estudio se sitúa en el campo de las “investigaciones de uso de diccionarios” (WELKER, 2004). Respecto a esta área Hartmann (2001, p. 94) señala que “the number and scale of user studies is still too small and there is still only a very restricted circle of centres and scholars to develop the appropriate expertise”.

La pionera en este tipo de investigación fue la estadounidense Clarice Barnhart. En 1960, la autora distribuyó alrededor de 108 cuestionarios a profesores de 99 universidades de Estados Unidos, en los que los participantes debían listar el tipo de información más importante que un alumno principiante buscaba en el diccionario. El resultado indicó que los estudiantes solían consultarlo para la búsqueda de significados y ortografía. Críticas severas fueron lanzadas al estudio de Barnhart, tanto por sus intenciones comerciales, como por su metodología. Pese a las críticas, esta investigación abrió caminos para otras que con propósitos “pedagógicos” pretendían descubrir lo mismo.

Hartmann (2001, p. 82) divide las investigaciones basadas en la perspectiva del usuario en seis tipos²: conocimiento del diccionario (dictionary awareness), sociología del usuario (user sociology), necesidades del usuario (reference needs), lexicografía pedagógica (pedagogical lexicography), habilidades de uso de diccionario (reference skills) y entrenamiento del usuario (user training). La primera perspectiva se refiere al conocimiento sobre los tipos de diccionarios y los problemas en el uso de éstos. De

² Todas las traducciones son mías, salvo la segunda utilizada por Welker (2004).

acuerdo con el autor, el nivel general de conocimiento sobre los contenidos de los diccionarios evaluados es bajo, puesto que “the results have often been inconclusive, raising questions about the appropriateness of various observational methods” (ibid., p. 86).

Respecto a la segunda perspectiva, Hartmann señala que la “dictionary typology is a complicating factor in user research, a full typology of users also eludes us” (ibid., p. 87), por tanto investigar quiénes son los varios tipos de destinatarios es lo que hace la sociología del usuario. Asimismo, Hartmann (ibid., p. 83) llama la atención sobre el hecho de que poco se ha investigado en materia de usuarios fuera del ámbito educacional, lo cual dificulta una visión general y acertada de quiénes son y qué problemas enfrentan los usuarios de ciertos diccionarios especializados.

La tercera perspectiva considerada por Hartmann (ibid.) como un campo prometedor, tiene como uno de sus objetivos principales investigar las necesidades específicas para cada tipo de tarea. Una actividad con diversos estudios en dicho campo es la traducción. Tomaszczyk (1979) realizó una de las primeras investigaciones utilizando esta perspectiva con un grupo de 450 estudiantes polacos de inglés. El autor concluyó que el contexto de la actividad tiende a determinar el tipo y la manera de búsqueda en el diccionario. Otras variables, como época y región, también pueden determinar el tipo de búsqueda. Es decir, las necesidades de los usuarios de hoy son distintas a las de los usuarios de hace diez años.

Debido a que se consideran de particular importancia las tres últimas perspectivas (lexicografía pedagógica, habilidades de uso de diccionario y entrenamiento del usuario) para el desarrollo de este trabajo, se les dedicarán apartados más detallados a continuación.

1.1 Lexicografía pedagógica

Las investigaciones en el área de lexicografía pedagógica tienen como principal objetivo estudiar el diccionario para la enseñanza de lenguas, materna o extranjera. En general, estas investigaciones examinan cómo el diccionario puede ayudar en la adquisición de determinadas habilidades, qué diccionarios pueden auxiliar en ciertas tareas y para qué nivel es adecuado cada tipo de diccionario. Así, el interés en las investigaciones en el campo de la lexicografía pedagógica es *puramente* educacional. Arribas Baño (2005, p. 238) responsabiliza los desarrollos de este campo al cambio de orientación de la actividad lexicográfica que “ha pasado de estar simbolizada por el

diccionario de lengua general a venir a estar representada por el diccionario pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de L2”.

Entre los distintos estudios se destacan el de Summers (1988), en el que se investiga el papel del diccionario en la enseñanza de lenguas extranjeras, y el de Laufer y Melamed (1994) que trata de la eficacia de tres tipos de diccionarios en grupos con niveles distintos de habilidades de uso.

Summers (1988) defiende que el uso del diccionario sumado a otras actividades puede auxiliar a los aprendices en la producción y la comprensión. Para comprobar esto, la autora realiza una investigación³ con tres tipos de definiciones distintas en tareas de comprensión y producción. Primero, un grupo de alumnos (todos del mismo nivel de competencia en inglés que el otro grupo que haría las actividades tests) subrayó en tres textos distintos las palabras que necesitaban una consulta en el diccionario y les dio un valor de 1 a 5 de acuerdo con su grado de dificultad. A raíz de este resultado Summers seleccionó ocho palabras de cada texto. Para cada una de éstas se elaboró un test de múltiple elección y tres tipos de entrada: una con ejemplos, otra con una definición abstracta y una última con ejemplos más definición. Los alumnos seleccionados para el test fueron divididos de manera aleatoria en dos grupos, uno experimental⁴ y otro de control. La diferencia es que el último recibía las tarjetas de las entradas incompletas; es decir, algunas entradas estaban en blanco, no incluían ningún tipo de ejemplo o definición. Los participantes de los dos grupos recibieron una tarjeta con el test de múltiple elección. Con el fin de que los estudiantes del grupo experimental recibieran los tres tipos de entrada fueron mezcladas.

El estudio se dividió en tres partes: las dos primeras trataban de la comprensión de textos. El objetivo en la primera parte era saber qué tipo de definición sería más eficiente en la comprensión del texto; y en la segunda, se perseguía medir la eficiencia de los estudiantes cuando no tuvieran las tarjetas de entrada. El resultado de las dos partes (como se ve en la tabla siguiente) demostró que no había una diferencia significativa entre los alumnos que recibieron las entradas. Sin embargo, había una diferencia significativa entre el grupo de control y los demás alumnos, lo que comprueba que el significado de las palabras de los textos no podía ser deducido por el contexto.

³ En el artículo no se especifica el número de participantes ni tampoco el método de análisis utilizado.

⁴ La autora no da nombre al grupo opuesto al control, pero para diferenciarlos preferimos llamarlo grupo experimental.

| | Definición | Ejemplos | Definición + Ejemplos | Grupo de Control |
|-------------|------------|----------|-----------------------------|---------------------|
| Ejercicio 1 | 74% | 82% | 75% | 55% |
| Ejercicio 2 | 67% | 67% | 64% | 48% |

Tabla 1: Resultado de los dos primeros ejercicios.

La tercera y última parte trataba de la producción y su objetivo era medir el valor de los tres tipos de entrada en la producción de nueve frases. Se clasificaron las frases de los alumnos en cuatro categorías: 1) correcta y original: frases gramaticalmente correctas que indicaban que los alumnos habían entendido claramente el significado de la palabra; 2) correcta: las frases eran gramaticalmente correctas, pero muy similares a la definición, lo que indicaba que los alumnos no habían entendido perfectamente el significado de la palabra; 3) incorrectas: frases con errores sintácticos, semánticos, etc. y 4) sin responder.

Los resultados indicaron que la entrada con definición y ejemplos era la más adecuada para este tipo de actividad. En este caso el porcentaje de errores fue de 28% contra el 44% de la entrada con ejemplos y 41% de la entrada con sólo definición. El grupo de control presentó un resultado inferior (34% de errores) al del grupo con entradas de definiciones y ejemplos, pero superior a los participantes de las otras dos entradas. Según Summers cada palabra produjo un tipo de error, algunos de los cuales fueron de origen gramatical, mismos que no pueden ser relacionados al uso del diccionario.

A partir de los resultados, la autora concluyó que los tres tipos de entradas, propiciaron que este nivel de alumnos fueran capaces de mejorar su actuación en los tests. En la comprensión, los alumnos se mostraron mucho mejores que en la producción. En sus conclusiones Summers afirma que la enseñanza del uso del diccionario puede ser valiosa para el aprendiz de lengua extranjera.

Como se ha observado, Summers (1988), Laufer y Melamed (1994) analizaron el uso del diccionario en la producción y comprensión. Sin embargo, su objetivo era verificar cuáles de los tres tipos de diccionarios –bilingüe, monolingüe e híbrido– serían más efectivos para qué tipo de alumnos y en qué situación (comprensión o producción). De esta forma, se seleccionaron dos grupos de estudiantes hebreos de inglés. Un grupo de 76 alumnos (pre avanzados) y otro de 46 (avanzados). Los autores eligieron 15

palabras de baja frecuencia y luego sus definiciones en los tres tipos de diccionarios. Cada alumno recibió hojas con las 15 palabras, cada cinco de éstas definidas con un tipo de diccionario distinto.

En los tests de comprensión los alumnos contestaban a una actividad de múltiple elección, en la cual a cada palabra se le asignaban tres posibilidades de significado: uno totalmente equivocado, otro aproximado al correcto y el exacto. Posteriormente, en los tests de producción los estudiantes debían construir frases con cada una de las palabras. El resultado indicó que en la comprensión no hubo una diferencia significativa entre los diccionarios bilingües y monolingües, sino una gran diferencia entre la eficacia del híbrido y éstos. Además, en la producción el diccionario bilingüe mostró ser más eficaz que el monolingüe, pero menos que el híbrido.

A partir del desempeño de la primera parte se dividieron los alumnos en otros tres grupos: 1) sin habilidades para consultar el diccionario, 2) con habilidades medias para consultar el diccionario y 3) buenos usuarios del diccionario. El objetivo en esta sección era verificar qué diccionario sería más efectivo para cada grupo y en qué actividad. Los resultados indicaron que los tres diccionarios provocaban efectos distintos de acuerdo con el grupo de usuarios. En la comprensión, el diccionario híbrido era mejor para los tres grupos. El peor diccionario para el grupo uno era el diccionario monolingüe, mientras que el bilingüe lo era para los otros dos grupos. En cuanto a la producción, los resultados mostraron que el diccionario bilingüe beneficiaba sólo a los usuarios del primer grupo, mientras que el híbrido auxiliaba los otros dos. El diccionario menos efectivo, en este caso, era el monolingüe para los dos primeros grupos, y para el grupo tres la menor eficacia ocurrió con el diccionario bilingüe.

| Comprensión | | | Producción | | |
|--------------------|--------------|-------------|-------------------|--------------|-------------|
| | Mejor | Peor | | Mejor | Peor |
| Grupo 1 | Híbrido | Monolingüe | Grupo 1 | Bilingüe | Monolingüe |
| Grupo 2 | Híbrido | Bilingüe | Grupo 2 | Híbrido | Monolingüe |
| Grupo 3 | Híbrido | Bilingüe | Grupo 3 | Híbrido | Bilingüe |

Tabla 2: Resultado de la segunda fase de la investigación de Laufer y Melamed.

Laufer y Melamed concluyeron que, en general, este nuevo diccionario denominado híbrido es el más adecuado para todos los tipos de usuarios y las actividades correspondientes.

1.2 Habilidades de uso del diccionario

Investigar las habilidades que los usuarios deben tener al consultar un diccionario es lo que hacen los investigadores de esta área lexicográfica. Diab (1990, p. 72-73) indica que “the concept of reference skills to embody the acquisition of the knowledge and ability to retrieve and use specific information from any source appropriately and with maximum efficiency”. Por lo tanto, estas habilidades de consulta son “an indispensable preliminary step” (BÉJOINT, 1994, p. 154) para obtener éxito en la búsqueda en un diccionario.

Los usuarios con estas habilidades de consulta “can identify the type of information they want to find out, and apply prior knowledge of different dictionary types to decide which dictionary is most likely to supply the information” (NESI, 1999, p. 58). Además, Nesi (ibid.) cree que los usuarios con buenas habilidades de uso del diccionario pueden saber antes de la consulta “not only the quantity and quality of information that a given dictionary is likely to provide, but also whether the dictionary is likely to list the look-up item”(ibídem.). Es decir, estos usuarios saben no sólo realizar una búsqueda exitosa en el diccionario, sino también cuándo no deben o necesitan usarlo.

Aunque se enumeren diversas ventajas de estas habilidades de uso, no hay un consenso o una lista fija sobre cuáles serían. Para Béjoint (1994) no se puede afirmar exactamente cuáles son estas habilidades, puesto que pueden variar de acuerdo con el tipo de usuario. Es decir, lo que es desconocido para un usuario es conocido para otro.

Probablemente, basándose en cuáles son las fases de consulta del diccionario sea posible listar las habilidades esenciales para un uso eficaz del material. Hartmann (2001) estructura la fase en siete etapas, que empieza cuando el usuario encuentra el problema y termina con la integración de la solución encontrada y adecuada al contexto problemático.

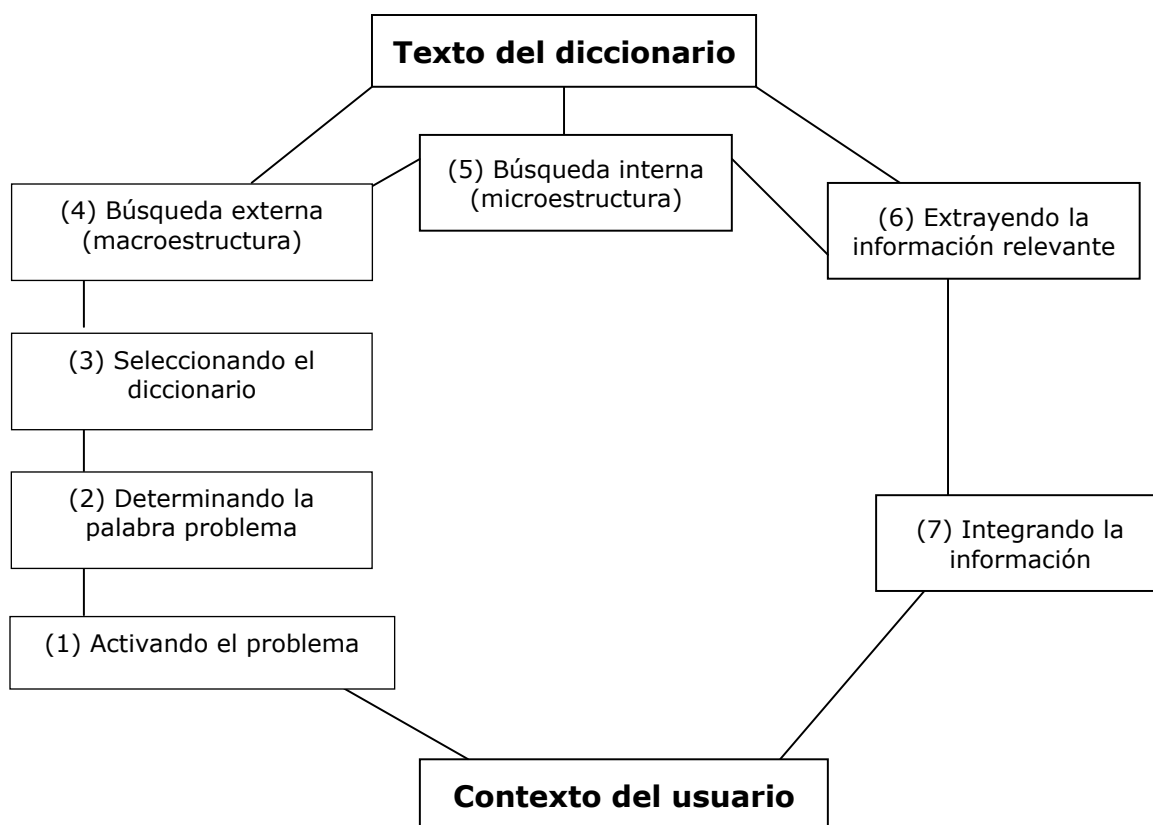


Ilustración 1: Estructura del proceso de consulta al diccionario de acuerdo con Hartmann (2001)

Quizás basada en esta descripción, Hilary Nesi sustenta su estudio sobre las habilidades de uso que los estudiantes universitarios deberían aprender y/o tener. Para esto, la autora divide su trabajo, que denomina “reportaje”, en tres partes. En la primera, incluye una lista exhaustiva de cuarenta habilidades divididas en seis fases: 1) antes del estudio (before study); 2) antes de la consulta del diccionario (before dictionary consultation); 3) localizando la información de la entrada (locating the entry information); 4) interpretando la información de la entrada (interpreting entry information); 5) grabando la información de la entrada (recording entry information) y 6) comprendiendo cuestiones lexicográficas (understanding lexicographical issues).

La segunda y tercera parte del estudio se hicieron a partir de datos que la autora recibió sobre las habilidades anteriormente mencionadas. Nesi envió un mensaje electrónico con preguntas a cinco listas de discusión sobre temas de lingüística. Estas preguntas se referían a la enseñanza de las habilidades de usos del diccionario y a las creencias y actitudes de los informantes⁵ sobre ellas. A partir de estos datos, Nesi

⁵ Se denomina “informantes” a los profesores, lectores y estudiantes del área que contestaron a Nesi, quienes eran de varias nacionalidades y trabajaban en países distintos.

reportó cómo se enseñaban estas habilidades en centros universitarios de varios países. Sobre las habilidades de la primera fase -antes del estudio- pocos informantes afirmaron que había un entrenamiento en el tema. En general, cuando lo hacían era porque los alumnos tenían tareas en las que usaban muchos tipos de diccionarios. Al contrario de las habilidades de la primera fase que algunos profesores enseñaban, las habilidades de la segunda fase –antes de la consulta al diccionario –no eran estimuladas. Según los relatos de los informantes, para que el alumno sepa el significado de una palabra se le enseña a dividirla en varias partes, a descubrirla por el contexto o por asociaciones. Esto se justifica por la creencia de muchos informantes de que al usar el diccionario “you will spoil the pleasure of the text you are reading” (NOTT apud NESI, 1999:57).

En la tercera fase, en la que se trataba la localización de la información de la entrada, los informantes afirmaron que enseñaban a sus alumnos a través de tareas con expresiones idiomáticas, colocaciones y juegos. Como gran parte de los estudiantes ya estaban acostumbrados a la organización de los diccionarios bilingües, se priorizaban las actividades con los demás tipos de diccionarios, como los monolingües para aprendices. Así como en las habilidades de uso de la tercera fase, los informantes dijeron que enseñaban a sus alumnos a interpretar la información del diccionario; es decir, les enseñaban también las habilidades de la cuarta fase. Generalmente, para esto se usan los libros de tareas. Apoyada en datos obtenidos, la autora supone que la enseñanza de estas habilidades está relacionada con los niveles iniciales del aprendizaje.

Las respuestas obtenidas en la quinta fase indican que los informantes no sabían todavía cómo enseñar este tipo de habilidad; y además, las pocas respuestas recibidas reflejaban que quizá esta habilidad no les parecía importante. La sexta y última fase del uso eficiente del diccionario no se refiere al proceso de búsqueda, sino a un conocimiento del producto diccionario y su entorno. Ninguno de los informantes especificó algún tipo de proyecto en el área. Sin embargo, algunos pocos afirmaron que existe la enseñanza de este tipo de habilidad de uso, principalmente en cursos teóricos de lingüística o cuando hay clases de comparación de diferentes estilos de diccionarios.

En la tercera parte del reportaje, Nesi discute con sus informantes sobre sus creencias y actitudes acerca de la enseñanza de estas habilidades del uso del diccionario. En general, los informantes afirmaron que los alumnos llegan a la universidad con poca o ninguna habilidad de uso de diccionarios, y por falta de tiempo los profesores tampoco se la enseñan en la universidad. A esto se suma el hecho de que muchos de los informantes creen que los aprendices consideran la enseñanza de estas habilidades como

aburrida, y esto de cierta forma justifica por qué los profesores evitan su enseñanza. Cuando Nesi preguntó a los informantes si estas habilidades de uso realmente deberían ser enseñadas, sorprendentemente y también contradictoriamente, ellos revelaron que consideraban el “dictionary skill training essential” (NESI, 1999, p. 67).

Cinco años antes de Nesi, Nuccorini (1994) ya concluía como urgente la enseñanza sobre el uso de diccionarios. Esta autora analizó los errores de traducción de sus alumnos universitarios italianos para comprobar si realmente no tenían habilidades de uso de diccionarios o si lo que ocurría era que se equivocaban por las deficiencias del material.

En total se revisaron 222 textos escritos en inglés y traducidos al italiano por los estudiantes de la Universidad de Perugia, quienes nunca habían tenido clases específicas sobre el uso de diccionarios. Primero, se les pidió que indicaran qué diccionarios usaban para realizar el test. Los cuatro más usados habían sido publicados antes de los años noventa, y el más usado era también el más antiguo, de 1961. Aunque los años afectaban la macro y la microestructura de los diccionarios, no hubo diferencias de errores por este motivo. De esta forma, se dividieron los errores en cinco categorías: 1) ítems polisémicos y homónimos; 2) derivación; 3) ítems compuestos; 4) expresiones idiomáticas y phrasal verbs y 5) miscelánea.

La primera categoría tuvo el segundo mayor número de errores. Principalmente, debido a que los estudiantes eligieron la primera entrada, siendo que la adecuada era casi siempre la tercera o cuarta. En general no hubo muchos errores en la segunda categoría (derivación). Nuccorini ofrece dos razones para justificar este hecho: primero, que los alumnos tuvieron clases sobre sufijación durante el semestre; y segundo, porque la mayoría de las derivaciones que estaban en el test eran entradas en los diccionarios. Los pocos errores en esta categoría reforzaron lo observado anteriormente: los alumnos no consiguen ir a la entrada adecuada y se confunden. Como en el caso de *refuge* y *refugee*, la segunda palabra estaba en el test y los estudiantes que se equivocaron la tradujeron por la primera. Según Nuccorini la entrada adecuada *refugee* estaba dos entradas después de *refuge*.

Las categorías tres y cuatro -ítems compuestos y expresiones idiomáticas y phrasal verbs- los alumnos las realizaron con éxito. Los pocos errores cometidos en la categoría tres sugirieron que los alumnos deberían haber analizado la microestructura del diccionario con más atención. La quinta y última categoría es la que tiene el mayor número de errores. Los ítems con más problemas fueron “los falsos amigos” y las

construcciones contrastivas entre el inglés y el italiano. Generalmente, el primer ítem no fue buscado en el diccionario. En el último caso se insertan los verbos “ditransitivos” y “ergativos” que no existen en italiano y que posiblemente por esto los estudiantes hayan cometido tales errores.

Apoyada en estos resultados Nuccorini afirma que la deficiencia de los diccionarios no es el gran problema en los errores, sino la falta de habilidad de los alumnos para utilizarlos. Por ello, la autora sugiere que la enseñanza explícita del uso de diccionarios podría evitar los errores.

Creemos que parte de los errores cometidos por los alumnos de Nuccorini (1994) pueden ser resumidos por la observación que hizo Bensoussan once años antes:

talvez os resultados negativos apontados em alguns estudos sobre o uso de dicionários se justifiquem se levarmos em conta as estratégias adotadas pelos consulentes que esperam que os dicionários lhes forneçam os significados em vez de negociá-los de acordo com o contexto (BENSOUSSAN apud SOBRINHO, 2000, p. 80).

Aunque con investigaciones distintas, Nesi y Nuccorini concluyen, cada una a su manera, que una forma de realizar esta “negociación” es enseñando las habilidades de uso del diccionario y éstas “cannot be acquired by merely being lectured but also through systematic practice and training” (DIAB, 1990, p. 73).

1.3 Entrenamiento del usuario

Las conclusiones de los autores citados anteriormente afirman como necesaria y urgente la enseñanza del uso eficiente del diccionario. Inclusive, antes de ellos, en 1987 Herbst y Stein ya hacían un reclamo por instrucciones de uso del material. Desafortunadamente, en la práctica “the whole subject of user training (...) has not received the attention it deserves” (HARTMANN, 2001, p. 92) o como afirma Chi (2003, p. 5) “the research into the teaching of dictionary use has not yet begun”.

Al buscar bibliografía nacional o internacional sobre el tema se encuentran pocos materiales, y cuando tratan sobre el tema de carácter práctico, no proponen ningún tipo de actividad. Esta laguna se debe a varios motivos: Hartmann (op. cit., p. 92) apunta que el conocimiento limitado de las necesidades y habilidades del usuario del diccionario impide el desarrollo de las investigaciones. Además, la situación comercial de los libros sobre uso de diccionarios también ayuda a la falta de enseñanza del uso del material. Esto se debe a que los libros enseñan el uso de un diccionario de una marca específica, mientras los “dictionaries had become a lucrative business in a highly competitive market, publishers are rivals for buyers” (CHI, op.cit. p. 5).

Los profesores, puente entre el diccionario y los estudiantes, también son piezas clave en la falta de investigación. Como bien afirman Damin y Bugueño, en el ámbito nacional no hay una sólida tradición de crítica lexicográfica y pocas instituciones superiores invierten en la enseñanza de los futuros profesionales en el ámbito de la elección y manejo del diccionario. De acuerdo con Poulet (1999, p.78) se deduce que esta situación no sucede sólo en el contexto brasileño, ya todavía “the majority of teachers considered dictionary use for beginners and intermediate students as a hindrance rather than a helpful tool”.

Esta falta de apoyo para la enseñanza del uso de diccionario explica lo que se suele ver muy a menudo en las clases de lengua extranjera, el “user approaches the dictionary within the constraints of his or her needs and skills, but without necessarily receiving appropriate guidance and/or instruction” (HARTMANN, 2001, p. 25). Lo que dificulta, e incluso imposibilita, que todos los usuarios sepan la “riqueza de informação contida no dicionário” (BINON & VERLINDE, 2000, p. 130).

Quizás cuando los profesores observen que los diccionarios “are instruments for self-teaching, and they have characteristics of all didactic books: they contain definitions, they give information which is presented as the knowledge and opinions of the community in general” (BÉJOINT, 1994, p. 18) será posible que se comporten como el “bridge between the user as learner and the compiler as provide of relevant information” (HARTMANN, 2002, p. 2). Y posteriormente comiencen a exigir investigaciones o hagan sus propios materiales para enseñar cómo se usa adecuadamente el diccionario.

Así como Sobrinho (2000, p. 77), creemos que la enseñanza de las estrategias de uso de diccionarios debe formar parte de los programas de lengua extranjera para que sea posible promover la independencia del alumno. Además, consideramos que sólo así los estudiantes podrán concienciarse de que “beside the real teachers who students can learn from in class, dictionaries are believed to be the most reliable alternative they can have” (CHI, 1998, p. 565).

Apoyadas en estas creencias Gelpí (1999) y Chi (2003) fundamentan sus experiencias sobre la enseñanza del uso del diccionario. Gelpí con un grupo de “mediadores lingüísticos” españoles y Chi con estudiantes chinos de la carrera de economía.

Como se ha mencionado, Gelpí centra su enseñanza de uso de diccionarios en los mediadores lingüísticos. Éstos son personas familiarizadas con varias áreas de

conocimiento lingüístico y por eso sirven de puente entre la lengua y la sociedad. Como son usuarios constantes del diccionario es esencial que sepan hacer un uso adecuado del material. Los mediadores están divididos en cuatro grados: mediador asistente (assistant-mediator), mediador ejecutivo (executive-mediator), mediador jefe (manager-mediator) y mediador investigador (research-mediator). Cada uno debe, en menor o mayor grado, ofrecer a sus clientes productos adecuados al contexto correspondiente, es decir, los mediadores deben presentar y revisar los textos de sus clientes de acuerdo con el contexto en el que serán utilizados. Cuatro son las profesiones denominadas como de mediación lingüística y en cada una ellas se usa el diccionario de una manera distinta. Los traductores usan el diccionario como libro de referencia en la lengua traducida y como soporte traductológico. Para el editor, el diccionario es pieza clave en su trabajo, dado que este profesional analiza el estilo del texto para adaptarlo a las exigencias de la empresa. En el caso de los terminologistas, como trabajan con textos y lenguajes específicos usan el diccionario constantemente como material de consulta. Finalmente, los productores de texto usan el diccionario cuando tienen dudas lingüísticas y cuando quieren especificar un sentido. Estos profesionales, aunque reciben entrenamiento distinto, deben saber manejar el diccionario con primacía.

Gelpí divide su propuesta de actividades en cuatro temas: 1) recursos lexicográficos en el análisis del habla y la ortografía; 2) diccionarios y traducción general; 3) diccionarios para traducciones especializadas y terminología y 4) uso normativo y/o (in)correcto de vocabulario. En el primer tema, las actividades debían concienciar a los alumnos sobre las diferencias entre las voces de distintos diccionarios, hacer que los estudiantes se dieran cuenta de que los diccionarios incluyen información gramatical y que pueden también ofrecer datos culturales y pragmáticos. Para este propósito Gelpí dio a los alumnos la traducción de una palabra en tres diccionarios distintos. Posteriormente, como tarea, ellos deberían decir cuáles eran las características de cada diccionario, tanto en su parte estructural como en la definición.

Las actividades del segundo tema -diccionarios y traducción general- deberían, entre otras cosas, dar la posibilidad al alumno de evaluar el diccionario basado en la calidad de los equivalentes, así como darse cuenta de la utilidad de los distintos diccionarios para la traducción, y saber las diferencias entre los diccionarios de aprendizaje y los generales. De esta forma, Gelpí propuso cuatro tipos de actividades. La primera, consistía en la traducción al catalán de un texto del periódico *El País* con varias palabras y expresiones polifónicas, tales como: “el 95% de los alumnos

tropiezan”, “gozar de buena prensa”, etc. Los estudiantes deberían realizar la traducción a un contexto periodístico. En la segunda actividad los alumnos eligían entre las distintas propuestas de traducción dadas para las palabras subrayadas en el texto. Luego, en la tercera actividad, debían valorar el grado de formalidad e informalidad de estas traducciones. En la última actividad, escogían entre las traducciones propuestas y decidían cuáles se adecuaban al propósito del texto periodístico.

Las tareas sobre diccionarios en traducciones especializadas y en terminología debían hacer que los alumnos detectaran terminologías específicas en diccionarios generales, evaluaran cuándo era necesario el uso de léxico especializado y qué tipo de diccionario era el ideal para cada situación (diccionario enciclopédico, diccionario terminológico, etc.). Al igual que en la última actividad, se incluía un texto, sólo que en esta ocasión jurídico, el cual los alumnos deberían traducir. Posteriormente, tendrían que justificar la traducción de determinados fragmentos basados en la consulta de un diccionario.

Con las actividades de la cuarta y última fase, -uso normativo y/o (in)correcto de vocabulario- los estudiantes deberían ser capaces, entre otras cosas, de saber cuál es la diferencia entre un diccionario prescriptivo y uno descriptivo, identificar el vocabulario del texto, añadir cambios léxicos, morfológicos y sintácticos en el texto y darse cuenta de las palabras consideradas inadecuadas en una situación de comunicación. La tarea propuesta por la autora fue un texto formal en el cual los alumnos debían hacer las correcciones. Como no había palabras subrayadas y muchos errores gramaticales, cada estudiante haría distintos cambios de estilo en el texto.

Gelpí considera que los diccionarios son herramientas muy utilizadas por los mediadores lingüísticos, quienes trabajan con varios tipos de recursos lingüísticos y necesitan habilidades específicas para producir, traducir y editar textos generales y especializados. Por ello, estas actividades son fundamentales para la formación de estos mediadores, en quienes es inaceptable un uso inadecuado del diccionario.

Por otra parte, Amy Chi realizó una investigación sobre la enseñanza de habilidades de uso de diccionarios. El grupo con el cual efectuó la investigación estaba formado por estudiantes de varios cursos de la Universidad de Hong Kong. El estudio se dividió en dos fases: en la primera, los estudiantes contestaban un cuestionario sobre el papel del diccionario en la enseñanza de lengua extranjera. En la segunda fase, dividida en tres partes (test previo a la capacitación, capacitación y test posterior a la capacitación), los alumnos hacían ejercicios en los que podían usar el diccionario (test

previo). Basado en el resultado de este test, la autora planeaba una clase sobre uso de diccionarios y la llevaba al aula. Después de dicha clase los alumnos respondían el test posterior a la capacitación, a partir del cual Chi verificaba si la capacitación había sido eficaz o no. Los resultados arrojados por la primera fase indicaron que los estudiantes consideraban el diccionario una herramienta importante para el aprendizaje de una lengua extranjera. Paradójicamente, no lo usaban e incluso ignoraban diversos datos relevantes. Los resultados de la segunda fase mostraron que después de la capacitación los alumnos mejoraron significativamente. Considerando lo anterior decidimos utilizar la investigación de Chi como modelo para la nuestra, por lo tanto detallaremos su estudio en otro apartado.

La diferencia entre Chi y Gelpí radica no sólo en el grupo utilizado, sino en los resultados. Chi presenta su experiencia a través de los resultados obtenidos, mientras Gelpí aporta ideas para la aplicación de las actividades. Pese a estas diferencias se puede considerar que ambas investigaciones son adecuadas y necesarias para llenar el vacío existente en el área de la enseñanza del uso de diccionarios.

En este capítulo hemos visto que la lexicografía se divide en dos áreas, una práctica y otra teórica. La primera trata de la confección de diccionarios; y la segunda, también denominada metalexicografía, fundamenta y ayuda al desarrollo de la primera. Sus estudios abarcan desde la técnica lexicográfica, como son las funciones o la tipología de los diccionarios, hasta aspectos tan periféricos y externos como la organización del trabajo lexicográfico. El desarrollo de los estudios metalexicográficos puede ser claramente observado en la evolución de los diccionarios en los últimos años.

El área metalexicográfica se divide en cinco ramas de estudio: 1) estudios de los problemas de elaboración de diccionarios; 2) crítica de los diccionarios; 3) investigación de la historia de la lexicografía; 4) tipología de los diccionarios e 5) investigaciones del uso de diccionarios. Nuestra investigación se inserta dentro de esta última área y pretendemos observar desde la perspectiva del usuario si una clase sobre el uso del material es suficiente para su utilización adecuada.

Hartmann (2001) divide las investigaciones desde la perspectiva del usuario en seis tipos: conocimiento del diccionario (dictionary awareness), sociología del usuario (user sociology), necesidades del usuario (reference needs), lexicografía pedagógica (pedagogical lexicography), habilidades de uso de diccionario (reference skills) y entrenamiento del usuario (user training). Los estudios en el área de lexicografía pedagógica tienen como principal objetivo estudiar el diccionario para la enseñanza de

lenguas, materna o extranjera. Entre varios estudios se destacan el de Summers (1988), en el cual se investiga el papel del diccionario en la enseñanza de lenguas extranjeras y el de Laufer & Melamed (1994), que trata sobre la eficacia de tres tipos de diccionarios en grupos con distintos niveles de habilidades de uso.

Investigar qué habilidades deben tener los usuarios al consultar un diccionario es lo que hacen los investigadores de esta área lexicográfica. Las habilidades lexicográficas permiten que el usuario identifique el tipo de información que busca y cuál sería el mejor diccionario para encontrarla. No hay todavía una lista fija de las habilidades que los usuarios deberían tener, porque éstas pueden variar de acuerdo con cada persona, ya que lo que es desconocido para uno es conocido para otros. Se destacan las investigaciones de Nesi (1999) sobre las habilidades de uso que los estudiantes universitarios deberían aprender y/o tener. Por otra parte, los estudios de Nuccorini (1994) analizan los errores de traducción de alumnos universitarios italianos para comprobar si no tenían habilidades de uso de diccionario o si en realidad lo que ocurría es que éstos se equivocaban por deficiencias del diccionario.

A pesar de que los autores juzguen como urgente y necesaria la enseñanza del uso de diccionarios, los estudios en esta área son todavía escasos. Esta carencia hace que cada vez más el diccionario sea visto como una herramienta casi perjudicial para los alumnos y que éstos lo usen de manera inadecuada, desaprovechando la información proporcionada. Se destacan las investigaciones de Gelpí (1999) y Chi (2003). Las dos presentan sus experiencias sobre la enseñanza del uso de diccionario. Gelpí con un grupo de “mediadores lingüísticos” españoles y Chi con estudiantes chinos de la carrera de economía.

En este capítulo hemos incluido algunos tipos de investigaciones en el área metalexicográfica. A continuación, brindaremos una visión de conjunto de los métodos que se utilizan en este tipo de estudios.

Capítulo 2

En este capítulo presentamos los principales tipos de métodos y técnicas de investigación de la metalexicografía, poniendo especial atención en los tests y el cuestionario. También exponemos algunas investigaciones relevantes que han utilizado estos dos métodos. Al final describimos brevemente los conceptos de análisis cuantitativo y cualitativo, y sus ventajas en la metalexicografía.

2. Métodos para la investigación lexicográfica

Las primeras investigaciones metalexigráficas fueron realizadas a partir de los años setenta. Desde entonces, se utilizaron varios métodos y técnicas en el desarrollo de los estudios. Hasta el día de hoy, ningún método o técnica ha sido totalmente rechazado o señalado como el óptimo, pero hay casos (como el uso de los cuestionarios) en los que comenzó a utilizarlo en conjunción con algún otro método. Esta variedad metodológica puede ser fácilmente detectada al leer diversos artículos de investigaciones que traten sobre el mismo tema. Como enfatiza Hartmann (2001, p. 111-12) “there are not statements on whether and in what way the lexicographic process itself qualifies as a research activity”.

Esta variedad de métodos ha suscitado algunas discusiones y dudas sobre la fiabilidad de los resultados obtenidos en algunas investigaciones. Primero, debido a que en ciencias sociales, es casi imposible controlar las variables durante la realización de la investigación. Segundo, y quizás como consecuencia del primero, en el campo de la metalexicografía no existe la posibilidad de comparación de los resultados de un estudio con otro: “research into dictionary use still tends to be small-scale, often non-representative, non-comparable (even contradictory!), non-correlational, and non-replicable”(HARTMANN, 1987, p. 27).

Además, hay una serie de dudas sobre la naturalidad del entorno en el que se llevan a cabo las investigaciones, el tipo de preguntas realizadas por los investigadores y las respuestas de los participantes. Se plantea que el comportamiento de los sujetos durante la realización del estudio no es completamente natural, dado que en una situación de uso real del diccionario no se evalúa ni se mide su proceder, además de que el participante se comporta de una manera que no es totalmente normal.

En cuanto a las preguntas, la desconfianza de su fiabilidad se centran en la dificultad de su comprensión. En general, el investigador elabora preguntas usando un

lenguaje que exige que los participantes tengan un conocimiento de conceptos lingüísticos y lexicográficos (HUMBLÉ, 2001, p. 43). La intención del investigador también es cuestionada, pues en un gran número de los métodos de investigación utilizados las preguntas pueden sugerir las respuestas. En este caso, coincidimos con la idea de Humblé (ibid., p. 50) que expresa que los “lexicographers have opinions and these end up interfering in the design of any of the controlled experiments (...)”. Por tales motivos, podemos afirmar la subjetividad que una de las principales razones que opacan adecuación de las preguntas.

Por otra parte, algunos consideran que las respuestas de los sujetos son tendenciosas, ya que al contestar un cuestionario, aunque sea con su profesor, los participantes tienden a responder lo que piensan que el investigador quiere saber. O, en otros casos, las preguntas pueden inducir respuestas falsas o parcialmente verdaderas. Lo anterior concuerda con Humblé, quien indica que los “researchers tend to ask questions that are either too obvious or too difficult and the subjects are either unable or reluctant to tell the truth” (Íbid., p. 19).

Por otro lado, este abanico de métodos y técnicas permite que un mismo problema sea observado y analizado desde varias perspectivas, haciendo que el resultado final se fundamente como verdadero.

Actualmente, las técnicas y los métodos más utilizados son: reseñas críticas, entrevistas, protocolos, experimento, tests y cuestionarios. La reseña crítica (critical review) generalmente se incluye en periódicos especializados y su meta es evaluar un diccionario específico basado en la opinión personal del autor y en un análisis con criterios objetivos. Hartmann (2001, p. 116) cita la investigación del periodista Zimmer como una de las pioneras de este método. Zimmer, a partir de una lista de expresiones y palabras que le causaban problemas como traductor y escritor, evaluó la calidad de los equivalentes de algunos diccionarios bilingües. El problema de los estudios tipo reseña es que suelen ser una visión superficial de un único crítico y por esto, según Hartmann, no se pueden considerar como significativas.

Al contrario de la reseña, la entrevista puede abarcar un número representativo de personas por lo que se le considera una de las maneras más objetivas para conocer los hábitos de búsqueda en el diccionario. Usualmente, la realiza el propio investigador combinando el formato de cuestionario con la interacción entrevistador/entrevistado. Diab (1990), quien investigó cómo los estudiantes de enfermería usaban el diccionario, es considerado el pionero en esta técnica. Los estudios a través de entrevistas permiten

que el investigador sepa con exactitud qué podría o debería ser hecho para perfeccionar las habilidades del usuario.

Las investigaciones a partir de protocolos tienen como objetivo descubrir qué ocurre cuando un usuario maneja determinado tipo de diccionario. Para ello, se les pide a los usuarios que verbalicen, de forma oral o escrita, su proceso de búsqueda en el diccionario, sus dudas y elecciones. Uno de los pioneros en este tipo de investigación fue Krings, quien en 1986 estudió cómo los alumnos alemanes de francés usaban el diccionario en el proceso de traducción. El eje de este tipo de estudio no es criticar el diccionario, sino describir sus condiciones de uso y el comportamiento de los usuarios.

Las investigaciones realizadas a través de experimentos son “the most ambitious observational method” (HARTMANN, 2002, p. 5) puesto que bajo un estricto control se observa la utilización del diccionario por parte de los usuarios. En 1984, Tono realizó un estudio usando esta técnica, con un grupo de 400 estudiantes japoneses, quienes tenían que traducir un texto con varias palabras sin sentido a partir de un diccionario especialmente construido para el experimento.

Tono (2001) añade otros dos métodos de investigación: observación (participant observation) e investigación correlacional (correlational research). En el primer caso, el investigador puede o no participar en la actividad y su objetivo es describir el comportamiento del participante. Las observaciones pueden ser realizadas mediante videos en los cuales se muestra a los alumnos usando el diccionario, o durante actividades realizadas en el aula. Como el método de observación permite que el participante se comporte de manera “natural”. Tono (2001, p. 67) considera que los “case studies using observation techniques allow generalizations either about an instance or from an instance to a class”.

Las investigaciones correlacionales pueden revelar las relaciones existentes entre las destrezas/necesidades de uso de diccionarios y otros factores como el ambiente de enseñanza, el nivel social, la competencia en la lengua, etc. El objetivo del método es que a través de coeficientes correlacionales (como edad, sexo o lengua materna) se aclaren y se descubran las relaciones de uso del diccionario.

En nuestro estudio usaremos tests y cuestionarios, los cuales serán tratados en apartados subsiguientes.

2.1 Tests

Poco se ha escrito sobre el uso de tests en las investigaciones con diccionarios, quizás porque el uso de dichos tests en lexicografía “is to a large extent an unexplored

area” (CHI, 2003, p.14). Aún así Chi cree que los tests son un avance en el campo lexicográfico, dado que la habilidad de consulta de los testados se puede manifestar en distintos tipos de tests. Las actividades consisten en preguntas de múltiple elección o abiertas, las cuales los participantes contestan usando o no el diccionario. Su objetivo es evaluar la competencia del usuario en la solución de problemas con el auxilio del diccionario, o en algunos casos medir el conocimiento de los participantes antes, durante y después de las clases del uso de diccionarios. Gran parte de los ejercicios propuestos tratan temas de vocabulario, redacción, lectura o traducción.

En comparación con otros métodos de investigación, el formato test permite la aplicación durante actividades normales en las clases; además, pueden ser aplicados por el propio profesor. Estos aspectos otorgan mayor fiabilidad a la situación de aplicación, dado que el test se puede realizar en un entorno “normal y real” de uso de diccionario. Otro punto favorable para su utilización se refiere a las preguntas. Éstas, en general, son de múltiple elección y van directamente a la cuestión que el investigador desea saber, evitando respuestas subjetivas. Aparte de la objetividad, las preguntas del test tienen respuestas más confiables pues no están basadas en la memoria del participante, sino en su desempeño durante el uso del diccionario mientras realiza el ejercicio.

A pesar de ser considerado más objetivo, autores como Humblé (2001), Chi (2003) y Hartmann (2003) señalan algunos problemas con relación al test. Humblé plantea que los tests aunque parezcan objetivos en realidad no lo son y por eso sus resultados “must be questioned” (Humblé, 2001, p. 20), ya que puede haber la posibilidad de interferencia del investigador en la elaboración y aplicación del test, lo que se reflejaría en el resultado final de la investigación. En ocasiones, esta interferencia ocurre sin que el investigador se dé cuenta, pues sus conocimientos, opiniones e incluso su relación de aprendizaje con la lengua en que se aplica el test suelen influir en la confección de éste.

El otro problema, planteado por Chi (2003), se refiere a la dificultad de comparación entre el test de una investigación y el de otra. Como los tests realizados incluyen muchas variables -tales como preguntas, participantes diversos, entornos variados, etc.- no es fácil establecer relaciones o hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos.

Para Hartmann (2002, p. 5) el problema de los tests radica en la medición. El método no está hecho para medir el conocimiento del sujeto, lo que imposibilita una fiabilidad en los resultados:

Testing may be a fairly well-developed specialism in applied linguistics, but no ready-made tests are available that could be adapted for the purpose of measuring the knowledge of performance of an individual dictionary user or group of users before, during or after instruction in any set of reference skills. (Consequently we are not even sure whether the results we obtained).

En resumen, el test no es totalmente objetivo porque no se pueden controlar las variables que lo rodean. Es decir, la relación entre el investigador (nativo o extranjero) y la lengua que investiga puede influir en la confección del test. El origen de los alumnos o lenguas que ellos ya saben también interfieren en su desempeño. Por ejemplo, los alumnos hablantes de lenguas latinas tendrán más facilidad para comprender determinados tests realizados en español que alumnos anglosajones. Otro inconveniente es la imposibilidad de medición de la competencia del participante en la lengua extranjera.

Por tales características, hay que tener ciertas reservas no sólo en la aplicación de los tests, sino también en su confección y ejecución. Un trabajo pertinente sobre el montaje de tests ha sido elaborado por Climent de Benito. El autor investiga el uso del diccionario bilingüe castellano/valenciano por alumnos de la Secundaria Obligatoria y Bachillerato de Alicante. El montaje de este test se diferencia de los demás porque no se trata de dos lenguas extranjeras, sino de una lengua minoritaria y no plenamente normalizada; por tanto, el diccionario bilingüe “tiene la función primordial de facilitar el aprendizaje del valenciano” (CLIMENT DE BENITO, 2006, p. 207). Aunado a lo anterior, la lengua valenciana no es hablada por todos los estudiantes.

Por estas características peculiares se estructuró el test con ejercicios de traducción y otras actividades lingüísticas que se fundamentan en el carácter diferencial y contrastivo entre el castellano y el valenciano. Como el objetivo era que el test se resolviera en una clase de 50 minutos y los alumnos normalmente no suelen contestar preguntas abiertas, sólo ocho de las veintiocho preguntas no se hicieron con alternativas. Para evitar problemas en el manejo de un diccionario nuevo, cada alumno trajo el suyo. Además, todas las traducciones estaban en la dirección valenciano-castellano.

Se montaron los tests con encabezamientos diferentes: un 50% con encabezamientos que solicitaban datos sobre el diccionario y los demás sin ningún encabezamiento, lo que indicaba que estos alumnos no podrían usar el diccionario. Para asegurar que el error o acierto se debía a la consulta del diccionario, se les pidió que señalaran en cada pregunta si lo habían usado o no, y en qué dirección (castellano/valenciano o valenciano/castellano). Las preguntas 1 a la 4 eran sobre el

plural de los sustantivos, para determinar si y cómo el diccionario bilingüe trataba y auxiliaba en este tema gramatical. En la pregunta 5 se testaban las habilidades de uso con relación al orden alfabético del español, en especial la ubicación de *ch* y *ll*. El retorno a las preguntas sobre aspectos gramaticales se hizo de la 6 a la 9, en este caso se trataba del femenino de sustantivos, adjetivos y del uso de los artículos determinados en palabras femeninas iniciadas por *a/ha* tónica.

Para disminuir el número de respuestas y el número de dudas en las preguntas de la 10 a la 17⁶ se incluyeron instrucciones más completas y abundantes ejemplos. De esta forma, en las preguntas 10, 11 y 12 se les pidió a los alumnos un equivalente y un sinónimo en castellano de una palabra valenciana en negrilla. El objetivo en estas preguntas era trabajar el nivel paradigmático de la lengua. En las preguntas 13, 14 y 15 también se trabajó el nivel paradigmático, pero con relación a los registros formal, culto y coloquial. Las dos últimas preguntas abiertas, 16 y 17, trataban de la morfología, en especial de la derivación. Para esto se les pidió una traducción al español, y a continuación debieron rehacerla con un significado similar a partir del uso de una palabra que tuviera el mismo radical (ej. “Es un hombre cruel” = “Es un hombre con crueldad”).

Las preguntas cerradas 18 y 19, trataban de los problemas de morfología verbal irregular y del modo verbal. Las preguntas 20 y 21 analizaban aspectos vinculados a la construcción y el régimen verbal, así como a la ausencia o aparición de la preposición. La cuestión normativa de ortografía y acentuación se trató de la pregunta 22 a la 25. Las preguntas 26 y 27 correspondían a la fraseología del español, tal como colocaciones.

Para verificar cómo algunas variantes, tales como sexo, lengua materna, calificaciones, etc., podían influir en las respuestas y búsquedas en el diccionario, había preguntas personales sobre estos factores al final del test.

Pese a que Climent de Benito no haya incluido en este trabajo los resultados de su test, este artículo es valioso, pues permite primero ver la “teoría” de otros autores en la práctica y luego cómo se construye un test para un grupo con características tan específicas como el seleccionado por el autor.

Posiblemente es por las ventajas y desventajas anteriormente mencionadas que los tests son, en general, utilizados en asociación con otras técnicas de investigación. Una de ellas, quizás la más antigua y polémica, el cuestionario.

⁶ Las preguntas 10 a la 17 no eran de múltiple elección.

2.2 Cuestionario

El cuestionario es el instrumento que puede aportar un número relativamente grande de resultados, que se puede enviar por correo convencional o electrónico, o dejar que los participantes lo lleven a casa. En general, su objetivo es descubrir las necesidades del usuario, su opinión sobre el diccionario, el uso que hace de éste y el conocimiento que se tiene sobre el material. Para lograr tales objetivos las preguntas utilizadas tratan sobre el tipo de diccionario utilizado, en qué situaciones se usa y qué tipo de información se suele buscar en él.

Welker (2006, p. 23) divide estas preguntas en tres tipos: a) sobre hechos que los participantes recuerdan fácilmente -tales como: qué diccionarios tienen, cuándo y por qué los compraron; b) sobre la utilización del diccionario –qué buscan más en un diccionario, en qué momentos lo consultan y c) sobre la opinión de los usuarios. Las preguntas de tipo a y c son las únicas con respuestas, aunque subjetivas, confiables, ya las de tipo b revelan “apenas a idéia que o usuário tem do seu verdadeiro uso”.

Estas dos características de los cuestionarios son para Hartmann (2002:4) su ventaja y desventaja:

The advantage of the questionnaire lies in the collection of large amounts of uniform data, provided the sample of subjects is well-chosen, but its main disadvantage is the indirect nature of the results: the findings are based on subjective responses to arbitrarily formulated questions on relatively general issues, often based on individual memory and opinion rather than critical events.

Béjoint (1994, p. 147) aporta dos argumentos más en contra del uso del cuestionario. Primero, los investigadores no pueden estar seguros de que los sujetos investigados entendieron perfectamente las preguntas. El segundo argumento defiende que los resultados pueden demostrar más lo que los sujetos piensan que deben responder en ese momento, que lo que realmente hacen en la situación lingüística planteada. Humblé (2001) coincide con Béjoint (1994) sobre la comprensión del usuario, e incluso utiliza el cuestionario usado por este último como ejemplo:

[el investigador] assumes the subjects have a knowledge of linguistic concepts and a lexicographic awareness which I think they generally lack. Do they know what an ‘idiom’ is? Do they really, as Béjoint claims, look for ‘syntactic information’ in more than a half cases, or is this what they think they do... or remember they did? Do they know what ‘syntactic information’ is at all? (HUMBLÉ, 2001, p. 43)

Hay que añadir a lo dicho anteriormente que al usar el cuestionario el investigador espera y confía en que **todos** los participantes serán honestos.

La crítica más dura, o por lo menos más aludida, sobre el uso de los cuestionarios, la hizo Hatherall. Él duda de la validez de los resultados obtenidos mediante cuestionarios porque en éstos los sujetos no contestan realmente lo que hacen al utilizar el diccionario:

Are subjects saying here what they do, or what they think they do, or what they think they ought to do, or indeed a mixture of all three? ... Do we not, on this basis, arrive at the consensus on how subjects are likely to behave when faced with a particular questionnaire, rather than authentic data on what they use the dictionary for? (HATHERALL apud BÉJOINT, 1994, p. 147).

Hatherall (1984) sugiere que la observación directa sería el único “reliable method of collecting data on dictionary user behaviour” (ibid. apud LEW, 2002, p. 1).

La crítica de Hatherall no invalidó totalmente los estudios a través de cuestionarios, más bien hizo que se buscaran otros métodos tales como entrevistas, protocolos, etc. A pesar de que no los haya invalidado, tras la crítica del autor en 1984 hemos encontrado un único artículo escrito 18 años después por Lew (2002) cuestionando la perspectiva de Hatherall.

Hatherall critica básicamente dos aspectos del uso del cuestionario: la validez de la medición (el autor cree que los cuestionarios no miden lo que se proponen medir) y la veracidad de los comportamientos de los usuarios (como hemos mencionado anteriormente el autor cree que el usuario no dice lo que realmente hace sino lo que le parece que debería hacer). Lew (ibídem) rebate esta crítica afirmando con las palabras del propio Hatherall que lo mismo se puede decir sobre la observación directa (técnica propuesta por el autor en lugar de los cuestionarios) puesto que “under such conditions it would probably be difficult for the subjects to behave normally” (ibídem.).

Sobre el “comportamiento normal” (behave in a normal way), Lew (2002, p. 2) cree que es difícil que hablantes nativos de inglés en un entorno controlado traduciendo un texto complicado sobre negocios en alemán se comporten de manera *normal*: “quite the reverse, it seems reasonable to assume that under such conditions subjects would behave anything but ‘in a normal way’”.

Además, Lew (ibídem) también ataca la base de las críticas de Hatherall, quien compara los resultados de dos cuestionarios (Béjoint 1981 y Hartmann 1982) y sugiere que las diferencias entre ambos se deben a la falta de confiabilidad de la técnica utilizada. Lew (ibídem) deja claro que el crítico ignora que las dos investigaciones se llevaron a cabo con dos grupos distintos (franceses e ingleses), usando diferentes tipos de diccionarios (monolingüe y bilingüe) y en diferentes lenguas (inglés y alemán). Si se

toman en cuenta estas variantes, es evidente que los resultados de ambos estudios resultarían diferentes:

given these substantial differences in sampling and conditions, it would be in fact surprising if convergent profiles of dictionary use had been obtained in the two studies – by *any* method (ibídem).

Así, las diferencias entre los resultados no “are indeed (as suggested by Hatherall) an artefact of using questionnaire methods” (ibid., p. 3).

Lew (2002) establece claramente que no defiende el uso de un método o técnica específicos, dado que todos los métodos tienen sus limitaciones. En este caso depende del investigador “identify these limitations and try to compensate for them as much as possible” (idem. p. 2).

Para un uso eficaz del cuestionario, el autor propone que se ponga más atención en su formato, en el que se debe evitar el uso de lenguaje técnico, sintaxis compleja, ítems formulados en negativo, páginas que dejen las preguntas repartidas, etc. Por el contrario, se aconseja que el investigador esté seguro sobre qué tipo de pregunta son más apropiadas (múltiple elección, abiertas, etc.), les pida a otras personas que lean el borrador del cuestionario, realice un test piloto, lo escriba en la lengua materna de los sujetos y dé el tiempo adecuado para que éstos lo completen.

La discusión de Lew (2002) y Hartheral puede ser resumida en las palabras de Hartmann (2001, p. 87): “The problem here as in other areas of dictionary research, is to find and develop methods that will produce ‘authentic data’ without altering normal human behaviour in naturalistic settings”.

Aunque con las críticas y dudas sobre la validez de los resultados, las investigaciones con cuestionarios siguen existiendo. Xu (2006) publicó su trabajo sobre la necesidad de los ejemplos para estudiantes chinos. Además del suyo, uno de los estudios más relevantes en el campo lexicográfico lo realizó Béjoint⁷ (1981) a través del uso de cuestionarios.

Béjoint (1981) verificó las necesidades y algunos hábitos de uso de 122 alumnos franceses de inglés. Los alumnos debían responder 21 preguntas sobre uso y hábitos utilizando el diccionario monolingüe. Los resultados indicaron que el 97% de los estudiantes tenía su propio diccionario y que lo compraron por recomendación del profesor. El nivel de satisfacción con los diccionarios era elevado, pero el material sólo era consultado por el 52% menos de una vez en la semana. Por lo tanto, no era usado en su totalidad puesto que los alumnos (el 87%) se limitaban a la búsqueda de significados

⁷ Hatherall comparó esta investigación de con la de Hartmann (1982).

y apenas buscaban códigos relacionados a la sintaxis o leían la introducción del material. Las expresiones idiomáticas estaban entre los tipos de palabras más buscadas y los nombres propios estaban entre los menos buscados. Al contrario de lo que proponen los lexicógrafos, los usuarios utilizaban los diccionarios más para las tareas de comprensión que de producción.

A partir de estos resultados el autor concluyó que muchos usuarios no eran conscientes de la riqueza de información contenida en sus diccionarios y tampoco sobre cuál sería el diccionario adecuado, dado que cuando se les preguntó acerca de qué otros diccionarios conocían, no supieron responder. Esta falta de conciencia también hizo que los usuarios no consiguieran imaginar un diccionario distinto al suyo. Finalmente, Béjoint cree que los lexicográficos deben preparar innovaciones para auxiliar a los usuarios en las actividades de producción, y que clases sobre cómo se usan los diccionarios son necesarias para que los estudiantes puedan explotar adecuadamente el material.

Una de las investigaciones recientes con el uso de cuestionarios la realizó Xu (2006). El autor, así como Béjoint (1981), investigó las necesidades de los usuarios de diccionarios monolingües, pero concentrándose en los ejemplos dados por el material. El estudio, realizado con 367 alumnos universitarios chinos de diversas carreras, demostró que su nivel medio de competencia en inglés estaba entre el intermedio y el avanzado, y que todos tenían un diccionario propio. Con el objetivo de que los estudiantes pudieran explicar claramente lo que pensaban se elaboró el cuestionario en chino, compuesto por un total de seis preguntas. En la primera, que trataba sobre la frecuencia con que ellos leían los ejemplos de los diccionarios, el 36.61% de los usuarios afirmaron que los leían ocasionalmente. Sin embargo, al juntar los resultados de los usuarios que los leían casi todo el tiempo y los que los leían frecuentemente, se llegó a la conclusión de que la gran mayoría, el 61.47%, consulta los ejemplos de los diccionarios.

La segunda pregunta tenía como objetivo saber cuáles eran los motivos, de entre los 22 expuestos, para la lectura de los ejemplos. La mayoría buscaba los ejemplos cuando se encontraba ante una palabra de difícil combinación o en situaciones en las que querían comprender el significado de una palabra de la lengua meta. Es decir, los usuarios utilizaban los ejemplos básicamente en actividades de comprensión. La tercera pregunta trataba sobre qué pensaban los usuarios acerca de la función de los ejemplos. El 57% los consideró extremadamente útiles, mientras que menos del 1% los consideró

inútiles. Para el 43.6% el ejemplo debía indicar la colocación de la palabra o mostrar su uso en contexto. En líneas generales, las indicaciones de colocaciones y aclaración de los significados son para el 70.2%, las dos funciones básicas de los ejemplos.

Los tipos de ejemplos preferidos por los sujetos formaban parte de la pregunta cuatro. En ésta, el 65.19% de los estudiantes afirmaba que prefería los ejemplos con *phrasal examples* junto con *sentence examples*. Debido a que los primeros son más claros y muestran la colocación y uso de las palabras, y los últimos porque son breves, también claros y resaltan las colocaciones. Cuando en la pregunta cinco se les cuestionó sobre el número de ejemplos de los diccionarios actuales, el 65.92% lo consideró adecuado. Finalmente, en la última pregunta, los alumnos debían dar algunas sugerencias sobre los ejemplos de los diccionarios. La gran mayoría creía que los verbos, los *phrasal verbs* y las palabras polisémicas o con muchos usos debían mantenerse en los diccionarios. Asimismo, como sugerencia, los usuarios indicaron que los ejemplos debían ser más prácticos y de la vida cotidiana, y por lo tanto no debían incluir palabras desconocidas.

Xu concluye que algunas sugerencias dadas por los alumnos deben ser consideradas por los lexicógrafos y que el cuestionario es un método útil para la investigación de las necesidades de los usuarios.

En concordancia con Humblé (2001), creemos que el uso del cuestionario fue la primera indicación de cambio en la relación entre los lexicógrafos y los usuarios de los diccionarios. Aunque se critique excesivamente esta técnica de investigación, gran parte de la información que hoy nos parece obvia dentro de la lexicografía sólo se volvió obvia a través de investigaciones realizadas con cuestionarios.

Seguramente no hay un método único para la realización de investigaciones lexicográficas, por ello las discusiones y sugerencias sobre nuevos métodos siempre se llevarán a cabo y serán útiles para una mayor calidad de éstas, principalmente porque

Dictionary research is not characterised by a single, crucial method, but by a multiplicity of investigative styles, most of which have been adapted from more established disciplines such as philology, the social sciences and the experimental disciplines. (HARTMANN, 2001, p. 121).

Como hemos señalado anteriormente, en nuestra investigación usaremos para la recolección de datos tests y cuestionarios. Los primeros porque nos indican las actitudes del usuario en la situación propuesta de uso del diccionario bilingüe, y los últimos porque nos muestran las opiniones y creencias de los participantes. Utilizaremos como

forma principal de análisis de estos datos una visión cuantitativa y cualitativa, dando un énfasis mayor a ésta última.

2.3 ¿Cuantificar o calificar?

Las discusiones sobre el valor de los análisis cuantitativos o cualitativos en las ciencias sociales ya han sido tema de diversos libros y artículos. Por eso no pretendemos profundizar en esta cuestión. En líneas generales, el análisis cuantitativo utilizado especialmente en las ciencias exactas “es aquel en el que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables” (PITA FERNÁNDEZ, S. Y PÉRTEGAS DÍAZ). El gran problema del uso de este tipo de investigación en las ciencias sociales es que utilizan como objetos de investigación personas que sufren o pueden sufrir diversas influencias de su entorno, lo cual no puede ser cuantificado y representado por números.

Por otro lado, el análisis cualitativo, que llegó a ser considerado un método no científico, analiza los datos no priorizando los números sino el entorno y su influencia en el sujeto. Estos datos son estudiados “mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas” (ibídem).

De acuerdo con Greenhalgh y Taylor, la diferencia ente análisis cuantitativo y cualitativo es que

Quantitative research should begin with an idea (usually articulated as a hypothesis), which then, through measurement, generates data and, by deduction, allows a conclusion to be drawn. Qualitative research, in contrast, begins with an intention to explore a particular area, collects “data” (observations and interviews), and generates ideas and hypothesis from these data largely through what is known as inductive reasoning (Apud PEREIRA, J.C.R, 2001, p. 22).

La lexicografía, aunque sea una de las ramas de las ciencias sociales, no cuenta con muchos trabajos sobre análisis cuantitativo y cualitativo, ni tampoco prioriza los análisis cualitativos en las investigaciones. Éstas, en general, se centran en analizar el diccionario o el usuario mostrando una variedad de números, porcentajes y estadísticas. Lo que puede sugerir una excesiva preocupación por encontrar el problema y un mínimo interés por descubrir sus causas.

Debido al desarrollo del área lexicográfica y a la calidad de sus trabajos de investigación está claro que los análisis cuantitativos son importantes y efectivos. Principalmente porque nos muestran numérica y objetivamente dónde están los problemas. Por otra parte, estos números no consideran la situación, el entorno y las características del estudiante. Además de ello, el cuantificar presiona al investigador y

lo obliga a preocuparse más por encontrar un número mayor de objetos de estudios (en este caso participantes o diccionarios) que centrarse en analizar detenidamente los problemas que el objeto presenta. Dado que se consideran como relevantes trabajos realizados con una gran cantidad de sujetos o diccionarios.

Por el contrario, dentro del análisis cualitativo el número de participantes no es lo más importante puesto que la atención del investigador se centra en el análisis de las razones de los resultados. Por consiguiente, no se debe esperar objetividad absoluta en este tipo de análisis, ya que el resultado final se basa en la visión del investigador sobre lo investigado. Somos conscientes de que en este caso hay un riesgo mayor de influencia del investigador. Sin embargo, no se invalida el producto final. Precisamente sobre esto Humblé (2001, p. 22) afirma: “The danger of the research influencing the results exists in the case of quantitative research as well, but in this case the research is presented from the onset as the result of introspection and personal assessment”.

Se ha mostrado en este capítulo que no hay dentro del área metalexigráfica un método o técnica únicos para la realización de las investigaciones. Sin embargo, esta variedad metodológica puede jugar en contra del área, ya que con el amplio abanico de métodos y variables no hay una forma estricta de comparar un estudio con otro. Además, hay una serie de dudas sobre la situación de aplicación de las investigaciones, las preguntas realizadas por los investigadores y las respuestas expresadas por los participantes. Se cuestiona que la situación de aplicación no es real porque los participantes están en una situación distinta a la de uso normal del diccionario. Las preguntas se escriben en un lenguaje quizá *muy culto* al cual los alumnos no tienen acceso cotidianamente y pueden sugerir las respuestas. Dichas respuestas suelen mostrar lo que el participante piensa que el investigador quiere saber.

Actualmente, las técnicas y los métodos más utilizados son: reseñas críticas, entrevistas, protocolos, experimentos, tests y cuestionarios. Usaremos en nuestra investigación tests y cuestionarios. Las actividades presentadas incluidas en formato test son con preguntas de múltiple elección o abiertas, las cuales los participantes contestan usando o no el diccionario. Su objetivo es evaluar la competencia del usuario en la solución de problemas con el auxilio del diccionario o, en algunos casos, medir el conocimiento de los participantes antes, durante y después de clases sobre el uso de diccionarios.

Los tests permiten que se apliquen como una actividad normal en el aula y las preguntas de múltiple elección van directamente al punto que el investigador quiere saber no dando lugar a respuestas subjetivas. Aparte de la objetividad, las preguntas del test incluyen respuestas más confiables pues no están basadas en la memoria del participante, sino en su desempeño durante el uso del diccionario a la hora de realizar el ejercicio. Los problemas relacionados a los tests se refieren a su falsa o alterada objetividad, debido a que puede producir, intencionalmente o no, una interferencia del investigador en la construcción y aplicación del test. Las variables y la medición del desempeño de los participantes puede también ser contraproducente en el uso de tests.

Los cuestionarios fueron unos de los primeros métodos utilizados en metalexicografía. Su ventaja es que pueden abarcar un número relativamente grande de participantes. Su objetivo general es descubrir las necesidades del usuario, su opinión sobre el diccionario, el uso que hace de él y el conocimiento que tiene sobre el material. Para lograr tales objetivos las preguntas utilizadas tratan de qué tipo de diccionario es utilizado, en qué situaciones y qué tipo de información el participante suele buscar en el material. La desventaja y crítica sobre los cuestionarios se centra en las preguntas. Éstas, cuando dejan de ser opiniones y preguntan sobre el uso del diccionario, no serían confiables una vez que muestren sólo la idea del usuario sobre su verdadero uso. De hecho, una de las críticas más conocidas sobre el uso de cuestionarios la hizo Hatherall (1984). No obstante, Lew (2002) las refuta mostrando algunas ventajas del cuestionario y dejando claro que la técnica sugerida por el autor tampoco es totalmente confiable.

En lexicografía no hay muchos trabajos sobre análisis cuantitativos y cualitativos, y tampoco se priorizan los análisis cualitativos en las investigaciones. Éstas, en general, se centran en analizar el diccionario o el usuario mostrando una variedad de números, porcentajes y estadísticas. Lo que puede sugerir una excesiva preocupación en encontrar el problema y un interés mínimo en descubrir las causas. Creemos que los dos métodos utilizados en esta investigación permiten que nuestro tipo de análisis sea al mismo tiempo cuantitativo y cualitativo. Cuantitativamente resulta útil porque los números muestran objetivamente los principales errores y problemas; y cualitativamente nos da la oportunidad de verificar las causas de los errores, aunque con cierta subjetividad, y corriendo el riesgo de ser influidos por nuestra percepción.

A partir de las características y diversas opiniones presentadas anteriormente, hemos concluido que ninguna técnica es 100% objetiva y que usarlas asociadas puede dar mejores resultados. Así, preferimos utilizar tests y cuestionarios, esperando que los

primeros nos muestren el uso del diccionario en la situación propuesta, y los últimos el perfil de los participantes y sus opiniones sobre los materiales. Asimismo, reiteramos que utilizaremos como forma principal de análisis de los datos las visiones cuantitativa y cualitativa, dando un énfasis mayor a ésta última.

En el próximo y último capítulo teórico describiremos las características de los diccionarios bilingües, sus ventajas y desventajas. De igual forma, presentaremos una visión general de los diccionarios que hemos utilizado.

Capítulo 3

En el presente capítulo mostramos la visión del diccionario bilingüe en la lexicografía y en la enseñanza de una lengua extranjera, así como sus principales características, las cuales serán comparadas con las del diccionario monolingüe. De igual forma, describiremos algunas ventajas y desventajas del material tratado. En la sección final, incluimos de manera breve señalaremos las principales características de los diccionarios bilingües utilizados en esta investigación.

3. Los diccionarios bilingües

Los diccionarios bilingües son tradicionalmente los más usados por los estudiantes de una lengua extranjera. Quizá sea esta popularidad la que los haga el blanco de las más variadas y abundantes críticas, tanto por parte de usuarios como de lexicógrafos. Además de las críticas, existe una falta de interés por el estudio de los diccionarios bilingües⁸ por parte de la metalexicografía. Asimismo, los profesionales de lengua extranjera desdeñan su uso. Según Werner (1997, p. 113) los motivos que han provocado que la investigación de los diccionarios bilingües sea *la hijastra* de la metalexicografía son dos: primero, que la teoría del diccionario bilingüe y la metodología de su elaboración poseen un mayor grado de complejidad que las del monolingüe ya que el material incluye dos lenguas, lo que presupone grandes problemas en sus aspectos semánticos, pragmáticos y contrastivos. El segundo motivo se refiere a la característica no científica de los diccionarios bilingües. Éstos no suelen ser considerados obras científicas y ni siquiera basadas en “conceptos científicos” (WERNER, 1997, p. 114) , dado que no están hechos por un renombrado autor o lingüista. Consideramos que se puede añadir un motivo más: el hecho de que estudiar el diccionario bilingüe conlleva estudiar también la situación de uso; es decir, si son utilizados en actividades de producción o de comprensión.

Desde nuestro punto de vista, el que los profesionales de la lengua extranjera usen poco los diccionarios bilingües se debe a cinco razones básicas. La primera es la relación que se hace del diccionario bilingüe con el método gramática-traducción. En este método, que tenía como eje la traducción, el diccionario bilingüe era indispensable. Con la proscripción del método, se proscribió también el diccionario bilingüe. La segunda razón, derivada de la primera, se refiere a la tendencia “estrictamente monolingual en la didáctica de los idiomas extranjeros” (ídem, 2005, p. 75). Es decir,

como una manera de rechazo total al método de gramática-traducción se buscaron modelos de enseñanza que demandaban la sola utilización de la lengua meta en clase, erradicándose prácticamente la lengua materna en el aula o cualquier cosa asociada a ella, como el diccionario bilingüe.

El tercer motivo como apunta Tosque (2002), es que los profesores creen que la consulta del diccionario interrumpe la concentración del estudiante al leer un texto. Además de ser una solución fácil puesto que los alumnos no serían estimulados para inferir qué significa determinada palabra en cierto contexto.

La cuarta razón se debe a la creencia errónea de que el diccionario (sea monolingüe o bilingüe) sirve solamente para la búsqueda de definiciones o para traducir. En el caso particular de la lengua española en Brasil, no encontramos manuales que presenten actividades que refieran el uso de diccionario, salvo las de búsqueda de significados o traducciones. Por eso el profesorado no ve en el material utilidades adicionales.

El quinto y último motivo está relacionado a la falta de uso del diccionario por parte de los profesores. Lo que les impide indicar o conocer un diccionario compatible con el nivel del alumno o, en el peor de los casos, que no sepan “como utilizar o dicionário que por ventura seu aluno já possui”(SOBRINHO, 2000, p. 73). Como no hay una instrucción sobre el manejo del diccionario bilingüe, los alumnos acaban por usarlo de la “pior maneira possível, trabalhando com as palavras individualmente e buscando uma correlação unívoca” (TOSQUE, 2002, p. 102).

El resultado de lo expuesto anteriormente es la ausencia de criterios por parte de los profesores para elegir un buen diccionario bilingüe. Para Damim y Bugueño (2005) esta ausencia de criterios ha causado la creencia errónea (en los usuarios) de que todo diccionario bilingüe es exactamente igual, por lo tanto cualquiera puede resolver las dudas que se tengan. Además, se piensa que el número de palabras contenidas en él son indicadores de su calidad.

Sin importar las críticas, creencias, estudios o resistencia de los profesores por su uso en clase, cada año surgen nuevos diccionarios bilingües que por lo general incluyen

duas línguas históricas, no qual os lemas são substituídos por equivalentes na língua de chegada e (que) tem como objetivo principal colocar em relação de equivalência as unidades léxicas de uma língua com as unidades léxicas de outra língua entre as quais existe equivalência no significado léxico. (GELPÍ, 1999, p. 27).

Por otra parte, para Hartmann una de las características que define el diccionario bilingüe es que sus equivalentes deben permitir que los usuarios lean y produzcan textos en la lengua extranjera: “a dictionary that relates the vocabulary of two languages by means of translation equivalents to allow users to read or produce texts in the foreign language” (HARTMANN, 2001, p. 170).

Las demás características del diccionario bilingüe comparado con el diccionario monolingüe nos las proporcionan Silva (2000), Tosque (2002) y Atkins (1990). Para Silva, la diferencia entre diccionario monolingüe y diccionario bilingüe es que aquél trata de un único código lingüístico aclarado por elementos más simples (definición), mientras que el último pone en equivalencia dos códigos lingüísticos diferentes, buscando un sinónimo para expresar en una lo que se expresa en la otra. Por eso “enquanto o dicionário monolingüe é mais útil por apresentar as palavras mais raras, menos conhecidas da língua, o dicionário bilingüe deve apresentar as palavras mais freqüentes da língua estrangeira, pois são elas as mais visadas pelos aprendizes” (SILVA, 2000, p. 4).

De acuerdo con Tosque (2002), aunque el diccionario bilingüe presente una lista más flexible de palabras en las dos lenguas, no existe una preocupación por abarcar todas las características sintáctico-semánticas de los ítems. Una vez que se supone que los estudiantes dominan las palabras básicas, naturalmente irán a buscar un diccionario monolingüe (TOSQUE, 2002, p. 104).

Por su parte Atkins (1990) al comparar los diccionarios bilingües con los monolingües de aprendizaje afirma que pocos diccionarios bilingües incluyen ejemplos que distinguen el uso más común de las palabras, así como su aparición en expresiones idiomáticas.

Parte de las críticas a los diccionario bilingüe se halla justamente en los ejemplos. Éstos tienen en el diccionario bilingüe características de la “explicação do sentido, da análise sintática e da informação pragmática” (HUMBLÉ), pues en él el usuario podrá ver cómo usar determinada palabra sintácticamente y con qué otras de combinarla. Sin embargo, lo que sucede, como apunta Werner (2005, p. 79) es que para muy pocas lenguas existen diccionarios bilingües que presenten, sistemáticamente, ejemplos de uso; y hay un número mucho menor, o quizás nulo, de diccionarios bilingües generales que presenten ejemplos de usos auténticos obtenidos mediante corpus lingüísticos.

Observando algunos diccionarios bilingües español-portugués, salvo el *DIBU*⁹ y el *Dicionário Online de Aprendizagem*¹⁰, notamos que realmente no presentan ejemplos sistemáticos de uso. Sin embargo, los diccionarios *Ática* y *Michaelis* incluyen un número significativo de ejemplos, tomando en cuenta su tamaño y la historia lexicográfica de Brasil.

Las otras desventajas asociadas al diccionario bilingüe se refieren a la inclusión de los equivalentes y su fiabilidad. En el primer caso, se presentan las traducciones como una serie de sinónimos yuxtapuestos, a menudo separados sólo por una coma (XATARA, 2001, p. 183) o por números. Entonces, depende del usuario elegir cuál es la palabra que se ajusta a su contexto. Este sistema provoca una pérdida de tiempo en situación de comprensión, puesto que tiene que probar (casi) cada posibilidad en su texto y ver cuál es la adecuada. Además, pueden ocurrir confusiones o en situación de producción, ya que no saben cuál de las traducciones se debe usar. Siendo común que los usuarios escojan la primera palabra o simplemente la elijan al azar.

En cuanto a la fiabilidad, se cuestiona que los equivalentes presentados no abarcan todas las características semánticas y pragmáticas de la lengua extranjera. Aparte de que en ocasiones no hay equivalencias perfectas, el diccionario bilingüe explica de manera insuficiente muchos significados:

Según algunos manuales de teoría lexicográfica, los diccionarios bilingües son diccionarios de traducción, de equivalencias o de equivalentes, y, debido a que no existen equivalencias perfectas, fallan, forzosamente, en la tarea de describir lo más exactamente posible la lengua con respecto a la cual el usuario busca información (...). (WERNER, 2005, p. 78-79)

Aunque imperfectos los equivalentes, principalmente en los niveles iniciales, son una especie de salvación y fuente de clarificación para muchos usuarios y les dan una sensación de seguridad y comprensión. Al contrario del diccionario bilingüe, el monolingüe exige que el usuario tenga un determinado nivel de conocimiento de la lengua. Werner (ídem, p. 76) añade que el diccionario bilingüe es más ventajoso que el monolingüe, porque no presentan problemas de circularidad en las explicaciones.

Chi (2003, p. 49) refuerza lo dicho anteriormente en el relato de su entrevista con algunos alumnos sobre el uso de los diccionarios. En ésta, ellos declaran que prefieren el diccionario bilingüe porque se sienten más seguros y porque las

⁹ DIBU – Dicionário Bilingüe de Uso Español-Português/ Português-Espanhol. En este diccionario para cada entrada hay una frase como ejemplo de uso.

¹⁰ Dicionário de Aprendizagem Português-Espanhol <http://www.dicionario-online.cce.ufsc.br>. En este diccionario hay 25.000 frases en portugués con sus traducciones al español.

equivalencias son más directas y simples. Uno de ellos señaló que “instead of being helpful, the English definitions would only confuse me more”.

Werner (2005, p. 81) cree que los diccionarios bilingües son útiles también para los niveles avanzados, principalmente para la búsqueda de vocabulario específico, como nombres de animales o árboles. El diccionario monolingüe, en estos casos específicos, aunque traiga definiciones simples, podrá, posiblemente, hacer que el usuario remita la definición a animal o árbol, pero difícilmente será posible que a partir de ella sepa a cuál árbol o animal se refiere.

Al contrario de lo que se suele afirmar, el diccionario bilingüe no favorece la transferencia lingüística, porque la “transferencia de conocimientos semánticos (lo mismo puede afirmarse de los gramaticales) se activa siempre al aprender una nueva lengua” y esto se hace tanto al usar un diccionario monolingüe como al usar un bilingüe. Coincidimos con Werner (2005) en que el principal remedio para evitar las interferencias de la lengua materna no es la absoluta monolingualidad de la enseñanza sino el *input* en la lengua extranjera.

Como los diccionarios bilingües están concebidos para usuarios que hablan una determinada lengua materna, puede darles información específica sobre las diferencias de uso de su lengua y de lengua extranjera. Además de esta información, a lo largo del diccionario hay apéndices que suelen contener no sólo información léxica, sino también gramatical y comunicativa de la lengua extranjera.

Este tipo de información específica es la que hace que el diccionario bilingüe sea considerado por Werner (2005) un buen diccionario para la producción de textos. Para el autor, en esta situación, ni el diccionario explicativo ni el monolingüe onomasiológico o ideológico son los ideales para buscar una palabra desconocida. Los primeros se utilizan para verificar si la unidad léxica que el usuario ya conoce realmente sirve para lo que quiere expresar. Por otra parte, los diccionarios monolingües onomasiológicos, aunque sirven para buscar palabras desconocidas, exigen que el usuario busque el hiperónimo o sinónimo, luego estudie todo un campo conceptual o semántico más amplio, consulte otro diccionario o la parte no onomasiológica para verificar qué significado corresponde a cada una de las palabras encontradas. Y así finalmente ver cuál de ellas se adecúa a su texto. Por estos motivos, a través del diccionario bilingüe se puede realizar una búsqueda más rápida y a la vez resulta más útil. Werner (ídem, p. 77) deja claro que hay algunos problemas en la producción de

textos que son causados por la imperfección de los diccionarios bilingües, pero también por “un uso inadecuado de la obra de consulta”.

No abogamos por la erradicación del diccionario monolingüe del aula para sustituirlo por un diccionario bilingüe, tampoco por el uso único de éste último en la enseñanza de lengua extranjera. No obstante, estamos seguros de que en la enseñanza de idiomas debemos utilizar conscientemente los diccionario bilingües en conjunción con los monolingües, y además, debemos enseñar a nuestros alumnos a consultar no sólo ambos tipos de diccionarios, sino a usarlos “juntos de tal manera que sus defectos se compensen y sus virtudes se complementen mutuamente” (WERNER, ídem, p. 83).

3.1 Diccionarios bilingües español-portugués/portugués-español

Los cuatro diccionarios utilizados en esta investigación fueron: *Ática* (2005), *FTD*¹¹, *Michaelis Escolar* (2005) y *Larousse* (2005). Los elegimos inicialmente porque a través de la práctica docente notamos que estaban entre los diccionarios bilingües más usados por los estudiantes.

3.1.1 *Ática*

El diccionario *Ática* se dirige, de acuerdo con la introducción, a estudiantes brasileños de nivel medio de español. Antes de las definiciones hay veinte páginas introductorias. En éstas, por ejemplo, se aclaran que no existe ninguna diferencia entre español y castellano, también hay indicaciones sobre lo que ofrece el diccionario en cada una de las direcciones: además, contienen los símbolos gráficos utilizados y el alfabeto con los nombres de las letras tanto en español como en portugués. En la parte dedicada a la división silábica hay una breve explicación de cómo se hace en español, con sus respectivos ejemplos. En las cuatro páginas dedicadas a la fonética se incluye un cuadro fonológico con aclaraciones sobre cómo se pronuncia cada fonema en español y su representación fonética. En general, para cada fonema hay una explicación de pronunciación mostrando una palabra en portugués y, cuando es necesario, la explicación de sus diferencias en el español de diferentes países, tal como se muestra en el cuadro siguiente:

| Representação Gráfica | Fonemas | Representação Fonética | Observações |
|-----------------------|---------|------------------------|---|
| Ch | /ç/ | [ç] | 3. O som pronuncia-se como tch na |

¹¹ No constan fechas de impresión o publicación.

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | palavra <i>tcheco</i> . Existe uma variante regional similar ao português [f], encontrada especialmente no Chile e em Andaluzia. |
|--|--|--|--|

Tabla 3: Fragmento del cuadro fonológico incluido en el diccionario *Ática*.

También se compara el portugués y el español para explicar la acentuación de palabras. Incluso, hay una breve explicación de la acentuación de monosílabos y de adverbios terminados en *mente*. Las 99 abreviaturas utilizadas en el diccionario son explicadas en la última parte de la introducción.

Las dos direcciones español-portugués /portugués-español están organizadas por entrada, clase gramatical y equivalentes. Éstos son separados por comas cuando tienen el mismo sentido y por número cuando corresponden a otro significado. En estos casos se incluye una abreviatura con el sentido.

Cuen to *s.m.* **1.** Conto, relato. **2.** *Liter.* Conto, história, caso. **3.** *Fig* Conto, história maliciosa, fofoca. **4.** *Fig.* Fricote. **5.** Contagem (...)

Hay una serie de frases con ejemplos de uso a lo largo del diccionario. Específicamente en la dirección español-portugués, todas las entradas están separadas silábicamente. Después de algunos verbos irregulares hay una indicación del modelo de conjugación; antes de los cognados o falsos amigos también hay una indicación gráfica (☞) y una raya bajo la sílaba tónica de palabras heterotónicas.

Separando la parte español/portugués de la portugués/español hay una guía de referencias útiles en la cual se aclaran algunas dudas comunes sobre colocación pronominal, apócope uso del artículo con las fechas y días de la semana, y otros ítems gramaticales. Asimismo, se muestran los heterogénicos, heterotónicos (con la sílaba tónica en negrita), cognados, profesiones, gentilicios, números ordinales y cardinales (todos en ambos idiomas). De igual forma, hay una breve explicación sobre los pronombres de tratamiento, explicando especialmente el uso y conjugación del voseo. En la parte dedicada a los verbos, se incluyen algunos en participio, destacando los que poseen participios diferentes en portugués. También se conjugan 45 verbos en los tiempos simples, salvo tres verbos regulares que se conjugan en todos los tiempos.

Al final del diccionario hay una lista bibliográfica de varios tipos de diccionarios y algunas gramáticas. En la última página hay un breve relato de las autoras sobre la creación del material.

3.1.2 FTD

El diccionario *FTD* dirigido a lusohablantes está dividido en tres partes: área español/portugués, área portugués/español y apéndices. En la primera parte se aclara

que la elección de las casi 15.000 palabras se hizo a través de las usadas en los libros de la serie *¿Quieres aprender español?* de la misma editorial. Posteriormente, se incluyen las 26 abreviaturas y los símbolos que se usarán en esta primera parte. Los equivalentes se separan por comas cuando son sinónimos y por barras cuando tienen significados distintos.

Cuento, *s.m.*, conto, história infantil, historieta, narração || fofoca, mentira, narração desagradável || piada (...)

A los verbos les acompañan números que indican un modelo de conjugación en el apéndice 2. A veces, como en el caso que se muestra a continuación, se explica el equivalente, lo que asemeja este diccionario a un monolingüe o híbrido.

Manga, *s.f.*, manga da roupa que cobre total ou parcialmente o braço || cada uma das rodadas de um esporte em competição || istmo, estreito de mar || filtro afunilado para líquidos para doceiro || fruto da mangueira ||(...) (234)

En la segunda parte, área portugués/español, se expone la justificación de la inclusión de las 14.000 palabras, argumentando que son las “más comunes y corrientes empleadas en portugués y que podrían presentar dudas o problemas para los lusoparlantes al leer un texto en español” (p. 393). En esta dirección se utilizan 40 abreviaturas y tres símbolos, todos explicados en la última parte de introducción. Los equivalentes siguen siendo separados por comas o barras: pero, al contrario de la primera parte, no hay en los verbos indicaciones numéricas para aquéllos conjugados, y tampoco hay semejanza alguna con el formato de los diccionarios monolingües o híbridos.

Los dos apéndices forman la tercera parte del diccionario. El primero abarca 16 páginas de refranes en español con su respectiva traducción o explicación al portugués. El diccionario termina con el segundo apéndice que contiene la conjugación de 45 verbos en español en los tiempos simples y compuestos.

3.1.3 Larousse

El *Mini Dicionario Larousse* (2005) se autodenomina la referencia ideal para los estudiantes brasileños en los primeros años de aprendizaje del español y afirma que el material ayuda a comprender varios tipos de textos en español y a desarrollar la habilidad de escribir con fluidez en el idioma.

En la sección sobre cómo usar este diccionario se explican el orden alfabético utilizado, cómo encontrar palabras simples y compuestas, verbos pronominales y palabras acentuadas u homógrafas. En esta misma sección se aclara brevemente qué es una locución y cómo buscarla en el diccionario. Las 81 abreviaturas usadas son

explicadas antes de la sección español/portugués. Los equivalentes son separados por punto y coma, y cuando hay significados diferentes vienen explicados entre paréntesis:

Cuento *m* (relato) conto *m*; (mentira) embuste *m*, conto *m*

A lo largo del diccionario hay una serie de notas de uso, advirtiendo sobre la diferencia entre portugués y español y refiriendo al usuario al apéndice gramatical. Hay algunas frases con ejemplos de uso y transcripción fonética en casos anglicismos, galicismos, etc. utilizados en español (tale como water, airbag o croissant).

Entre las dos secciones hay un suplemento de 52 páginas dividido en dos partes intitulas: *Idioma en acción* y *Gramática española*. La primera muestra cómo comunicarse en español en diversas situaciones como responder el teléfono, redactar cartas, dar la hora, etc. Hay datos sobre el español en el mundo, y sobre América latina y sus principales fiestas, deportes, músicas, etc.

En la segunda sección hay explicaciones sobre temas de acentuación, plural/singular, artículos, adjetivos, grados de comparación, apócope, preposiciones, adverbios, así como 47 verbos en español y su conjugación en los tiempos simples. El suplemento concluye con frases donde aparecen los falsos amigos y sus respectivas traducciones al portugués.

Así como en la otra sección, en ésta hay algunas notas y frases con ejemplos de uso (aunque en menor cantidad). La inclusión de los equivalentes también es igual y, al contrario de la dirección español-portugués, no hay extranjerismos ni transcripciones fonéticas.

3.1.4 Michaelis

En su prefacio el diccionario escolar *Michaelis* (2005) explica que sus 28.000 entradas fueron seleccionadas y adaptadas a los brasileños que estudian español y que se preocupan de hablarlo y aprenderlo correctamente. La sección que sigue al prefacio se dedica a la organización del diccionario. Se aclara brevemente el orden alfabético utilizado en las dos partes, cómo se presentarán las entradas, las remisiones, la transcripción fonética, los ejemplos y las expresiones. En esta parte también se advierte de que no hay traducción se definirá la palabra.

En la sección dedicada a la explicación de la transcripción fonética se informa que se sustituyeron los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) por otros adaptados a los hablantes de portugués de Brasil. Al lado de cada letra está el símbolo fonético correspondiente. Se muestran brevemente las diferencias entre seseo/ceceo y

yeísmo. Las siete páginas introductorias concluyen con la inclusión de las 95 abreviaturas utilizadas en la obra.

Después de cada entrada (tanto en español como en portugués) se ofrece la transcripción fonética y los equivalentes. Éstos están separados por comas cuando se trata de sinónimos y por números cuando tienen otro sentido.

Cuen to [k'wento] *sm* **1** conto, narração. **2** fábula, mentira. **3** disputa. (...)

No hay indicaciones gráficas sobre los falsos cognados, pero en algunos casos hay notas de uso en color azul sobre la diferencia de uso. En la parte español-portugués hay frases con ejemplos de uso de determinadas palabras, mientras que en la parte portugués-español, no hay frases como ejemplo de uso.

La última parte del diccionario es el apéndice. En éste se encuentra la conjugación de algunos verbos en español y en portugués en los tiempos simples. Posteriormente, hay una lista con los números cardinales y ordinales en ambos idiomas. El apéndice concluye con cuatro páginas de refranes en español con sus correspondientes en portugués.

En este último capítulo teórico hemos observado que la metalexicografía y los profesionales de lengua extranjera no manifiestan gran interés por el estudio de los diccionarios bilingües aunque éstos sean ampliamente utilizados. Esta falta de estudio y uso ha resultado en la creencia (por parte de los usuarios) de que todos los diccionarios bilingüe son exactamente iguales, por lo tanto cualquiera puede resolver las dudas que y, principalmente, que el número de palabras incluidas por el diccionario bilingüe es sinónimo de su calidad. Sin embargo, como bien apunta Alvar Ezquerro (2001, p. 18) “el diccionario no es uno como algunos piensan, ni todos los diccionarios son iguales, **por fortuna**” (negrita y subrayado nuestros).

Las críticas a los diccionarios bilingües, generalmente se concentran en sus equivalentes. Se argumenta que como son separados por comas o números confunden a los usuarios, pues no indican en qué momento se usa cada uno de ellos. Además, la escasez de ejemplos de uso hace que no cumplan una importante función. También se cuestiona la fiabilidad de los equivalentes, dado que éstos no abarcan semántica y pragmáticamente el significado de la palabra extranjera.

Por muy imperfectos que sean los equivalentes, principalmente en los niveles iniciales, son de gran ayuda para los usuarios, ya que les dan una sensación de seguridad y comprensión, debido a que presentan la circularidad de los diccionarios monolingües.

Como fue concebido para usuarios de una determinada lengua, el diccionario bilingüe es considerado útil para las actividades de producción de textos en cualquier nivel.

Se seleccionaron cuatro diccionarios bilingües de español para la investigación, con un número de entradas similar, y teniendo como característica general que todos incluían modelos de conjugación verbal y locuciones dentro de algunas entradas. Salvo el diccionario *FTD* todos tienen frases con ejemplos de uso en algunas entradas. Sólo los diccionarios *Larousse* y *Michaelis* cuentan con notas de uso, las cuales hacen referencia a temas gramaticales, a los apéndices o a las diferencias de uso entre los dos idiomas. Por otra parte, el diccionario *Ática* es el único que presenta en la entrada una indicación gráfica de falso cognado y también una raya indicando la sílaba tónica en heterotónicos. Lo mismo ocurre cuando estas palabras son equivalentes.

En cada diccionario las explicaciones gramaticales se exponen de forma distinta, salvo en el *FTD* que carece de ellas. *Michaelis* lo hace brevemente en sus notas de uso, mientras que *Larousse* lo hace en su suplemento sobre gramática. *Ática* explica dichas cuestiones gramaticales en sus primeras páginas y también en el apéndice.

| | Ática | FTD | Larousse | Michaelis |
|--|--------------------------------|------------|---|--|
| Entradas | 20.000 | 29.000 | 30.000 | 28.000 |
| Transcripción fonética | ✓ (Introducción) | | ✓ (Algunas palabras españolas extranjeras) | ✓ (Explicación y después de cada entrada) |
| Ejemplos de uso | ✓ | | ✓ | ✓ (Sólo en la parte español-portugués) |
| Locuciones | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Modelo de conjugación verbal | ✓ | ✓ | ✓ (Sólo tiempos simples) | ✓ (Sólo tiempos simples) |
| Notas de uso | | | ✓ | ✓ |
| Explicación gramatical | ✓ (Introducción y apéndice) | | ✓ (Apéndice) | |
| Indicación en la entrada de falsos cognados | ✓ | | | |
| Separación silábica en la entrada | ✓ (Sólo en esp – pt) | | | ✓ |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| Indicación heterotónicos en la entrada | ✓ | | | |
|---|---|--|--|--|

Tabla 4: Características generales de los diccionarios usados en la investigación.

No creemos que el diccionario bilingüe sea superior al monolingüe, tampoco que deba ser utilizado en todo momento dentro el aula, pero estamos seguros de que el diccionario bilingüe es más utilizado por el estudiante de lengua extranjera por su precio y tamaño, tan superficial como esto pueda parecer. Por lo tanto, no enseñar a los alumnos a utilizarlos y no estimular su uso es dificultar su aprendizaje.

Capítulo 4

En este capítulo presentamos el estudio realizado por Amy Chi, el cual nos ha servido de modelo de investigación. A continuación explicaremos la metodología de nuestra investigación.

4. La enseñanza del uso de diccionarios

4.1 La experiencia con estudiantes chinos

Amy Chi realizó una investigación sobre la enseñanza del uso de diccionarios con 200 estudiantes de la Universidad de Hong Kong. Los objetivos del estudio eran investigar qué contenido y metodología eran más eficaces en la enseñanza del uso de diccionarios y evaluar la eficacia de la enseñanza explícita de *dictionary skills*. Una de las hipótesis del trabajo postulaba que la enseñanza explícita de las habilidades dentro del currículo no tenía efecto en el rendimiento de los alumnos. El estudio se dividió en dos fases: en la primera los estudiantes contestaron un cuestionario sobre el papel del diccionario en la enseñanza de una lengua extranjera. La segunda parte fue dividida en tres secciones. En la primera parte, denominada test previo a la capacitación, los alumnos hacían ejercicios en los que podían usar el diccionario. A partir de las respuestas obtenidas se montaban actividades que pudieran ser utilizadas en la capacitación durante las clases del curso regular sobre el tema de uso de diccionarios. Después de la capacitación, los alumnos respondían el llamado test posterior para verificaba si la capacitación sido eficaz.

La primera parte del test de Chi pretendía descubrir cómo los sujetos utilizaban el diccionario en su aprendizaje y también obtener datos sobre sus hábitos de uso. Los resultados sirvieron de base indicativa para la segunda parte de la investigación. El cuestionario constaba de 19 preguntas, divididas en seis secciones intituladas: propiedad y elección del diccionario (preguntas 1-4); percepción del papel del diccionario en el aprendizaje (5-11); frecuencia de uso del diccionario y necesidades de los estudiantes (12-13); uso del diccionario monolingüe (14-15); observación de las estrategias aplicadas para encontrar palabras en el diccionario monolingüe (16-17); y la enseñanza del uso del diccionario, específicamente del monolingüe de inglés (18-19).

El resultado final indicó que los alumnos tenían por lo menos un diccionario y, en general, poseían una combinación de monolingüe y bilingüe. El 98.7% creía que los diccionarios eran buenos auxiliares en el aprendizaje. Esto se reflejó en el tiempo de uso

del material: el 72.3% usaba el diccionario todo el tiempo o muy frecuentemente, principalmente en las actividades de ortografía y lectura para estudio. Lo más consultado eran las definiciones y la ortografía, mientras que la pronunciación y la gramática eran lo que menos se buscaba. El 78.4% afirmó que cuando el diccionario ofrecía muchas explicaciones para una palabra, las leían enteras antes de elegir una alternativa. En cuanto a las clases sobre el uso del diccionario, el 63.4% nunca había tenido una y, quizá por eso, a la gran mayoría le hubiera gustado participar en talleres de este tipo.

Con el objetivo de complementar los resultados de esta primera parte, se realizaron entrevistas a un 6% de los estudiantes. En éstas dejaban claro que creían que el diccionario era importante en su aprendizaje, pero que todavía no sabían utilizarlo adecuadamente. Se reveló también que la preferencia por el diccionario bilingüe o por el híbrido ocurría porque no se sentían capaces de entender la explicación del monolingüe: "they would not be able to understand the definition in English" (CHI, 2003, p. 49) y, como lo afirmó uno ellos, las explicaciones en el diccionario monolingüe "only confuse me more" (ibídem). En general, se buscaban palabras conocidas, pero que ya habían sido olvidadas. La entrevista sirvió para confirmar

that although the majority of students firmly believed that dictionaries were generally useful in assisting their learning of English, many hesitated over, or had problems actually using them in their learning. (ibídem, p. 55).

Para la segunda parte se dividieron los participantes en tres grupos: control, experimental 1 (**Ex1**) y experimental 2 (**Ex2**). Los dos primeros entraron en la universidad en el mismo año, el último estaba compuesto por alumnos que entraron un año después. Los tres grupos hicieron los tests. En la capacitación, o sea la clase sobre cómo usar el diccionario, participaron el **Ex1** y **Ex2**. Sin embargo, la capacitación completa sólo la recibió el primero, y el segundo grupo recibió solamente la mitad.

Esta parte del estudio se dividió en tres fases: test previo a la capacitación, capacitación y test posterior. Los dos tests eran idénticos en formato y número de cuestiones, y las preguntas trataban seis temas: pronunciación, acento tónico (stress), orden alfabético, colocación, "style labelling" y lengua y cultura. La capacitación abarcó los seis temas. El material fue confeccionado a partir de sugerencias de varios profesores, ya que éstos son personajes fundamentales en la enseñanza del uso de diccionario y a partir de sus indicaciones los alumnos afirmaron haberlos comprado. El objetivo principal de la capacitación era desmitificar el diccionario, mostrándole al

aprendiz cómo usarlo en su aprendizaje. La enseñanza se apoyó en el enfoque comunicativo para que los estudiantes participaran activamente de las clases. Chi cree que

while using dictionaries to solve learning problems, students would be shown, and given the opportunities to practice, the skills necessary to retrieve information from the resources of dictionaries (ibídem, p. 59).

A fin de que las actividades no les parecieran mecánicas o irrelevantes, todas las tareas estaban dentro de los objetivos de los cursos regulares de los alumnos.

4.1.1 Colocación y “style labelling”

En el ejercicio de colocación se les dio a los alumnos una lista de verbos que tenían que unir con las frases nominales adecuadas. En el ejercicio de “style labelling” se seleccionaba la palabra adecuada para determinada situación (formal, informal, coloquial, etc.) y luego había que justificar la elección. A fin de que los alumnos pudieran expresarse con libertad se les permitió usar en la justificación su lengua materna. El resultado del test previo no demostró una diferencia significativa entre los dos grupos y el promedio de aciertos fue del 50.8%. Al analizar los datos detalladamente, Chi observó que los alumnos dieron las mismas respuestas incorrectas en las tres primeras subcuestiones, posiblemente a causa de una interferencia de la L1 y de una confusión interlingual.

La capacitación completa la recibió sólo el **Ex1** y las colocaciones y el “style labelling” fueron ejecutados de forma separada. La primera se les enseñó en una clase donde los estudiantes aprendían cómo parafrasear el texto que estaban leyendo para un determinado trabajo. Se introdujo el concepto de colocación a través de dos frases chinas que significaban “paz en el mundo”. Se les preguntó si era posible el intercambio de tales palabras. Todos llegaron a la conclusión que gramatical y semánticamente era posible, pero que las nuevas frases no les sonarían bien a un hablante nativo de chino. Enseguida cada alumno buscó las palabras inglesas “opinion” y “advice” a fin de que repararan en las colocaciones dadas por cada diccionario y las diferencias entre cada una de ellas.

Para el tema de “style labelling” primero se les pidió que expresaran otros eufemismos para la palabra “toilet”, luego se les explicó las diferencias de contexto de cada uno. Como tarea los alumnos hicieron un ejercicio donde debían buscar las “etiquetas” de determinadas palabras y elegir cuál era la más adecuada para el contexto.

Los resultados del test posterior demostraron que la capacitación tuvo un gran impacto en la actuación de los alumnos. El **Ex1**, único que lo recibió, acertó el 80% de las preguntas, mientras que en el **Ex2** sólo lo hizo el 63.6% y en el control el 63%. Cuando fueron comparados los resultados de ambos tests se registró una diferencia en la actuación de los tres grupos: la mejora del grupo de control fue de 18.6¹² puntos, la del **Ex2** 14.4 y, la más significativa fue la del **Ex1** con 34.4.

4.1.2 Lengua y cultura

El segundo tema tratado se refería a la lengua y cultura. Los ejercicios estaban divididos en cuatro subcuestiones que representaban aspectos culturales de la lengua y cultura británica y estadounidense. Los temas tratados eran sobre personalidades (como Elvis Presley), nombres de la literatura, etc. En el ejercicio se presentaba una frase con el referente lingüístico y cultural y los aprendices deberían explicar en chino qué quería decir la frase¹³. El número de respuestas correctas en el pretest fue muy bajo, menos del 30% de los alumnos acertaron las preguntas. La mayoría creyó que la respuesta se la podría conseguir por el contexto. Chi justifica los errores de los alumnos en una frase de Laufer (1997) que afirma que los errores más comunes en frases que involucran contextos culturales se deben a palabras o frases que los alumnos piensan que saben.

El foco de esta capacitación era concienciar a los estudiantes de la información extralingüística de un determinado ítem léxico y también de la necesidad del uso del diccionario enciclopédico o de otro tipo para entender cuestiones de léxico cultural. Como gran parte de los estudiantes suelen leer noticias de revistas internacionales, se usó la revista *Times* para la capacitación. Los ítems seleccionados para las explicaciones siguieron las reglas del test previo: personalidades, entretenimiento y personalidades de la mitología clásica. Los alumnos tuvieron que explicar frases y usos de ítems culturales, luego Chi les enseñó cómo buscar información cultural y en qué diccionarios buscarla. Después de esta explicación los estudiantes encontraron los ítems del ejercicio y otros más que no les habían sido pedidos. Lo que demostró un entendimiento de cómo y dónde buscar tales ítems. La actividad, realizada sólo al **Ex1**, tuvo una duración de 25 minutos y usó además textos de caricaturas.

En el test posterior los participantes del **Ex1** acertaron más que el doble que en el test anterior. En comparación con los otros dos grupos que no recibieron la capacitación se observó una mejora muy favorable del **Ex1**. A partir de los datos

¹² La autora no explica claramente cómo hizo las comparaciones.

¹³ La frase era: *Miguel quiere ser como Elvis Presley* y luego se les preguntaba: *¿Qué quiere ser Miguel?*.

obtenidos en esta fase Chi considera que parte de los errores de los alumnos se debe a la falsa sensación de seguridad que ellos tienen con relación a la lengua aprendida. Esto es lo que les hace no consultar el diccionario e ir sólo por el sentido que piensan que tiene la frase.

4.1.3 Orden alfabético

Como no hay una política sobre la colocación en orden alfabético se aceptaron dos formas: la primera fue la entrada de una palabra con sus derivaciones, abreviaciones y combinaciones, y la segunda forma consistió en dar la entrada de dos palabras separando la forma escrita con guiones. En el ejercicio los participantes deberían poner en orden doce palabras todas iniciadas por la misma letra (test previo: ghetto hasta giant y test posterior: four-stroke hasta FR). No hubo en este tópico error o acierto. Se aplicaron dos métodos estadísticos para aclarar las habilidades que los alumnos tenían para alinear adecuadamente las palabras. Primero se sumó el número de ejemplos donde los estudiantes habían desplazado cada palabra de la secuencia. Se le dio un peso mayor a la palabra que causaba más dificultad y un peso menor a la más fácil. El resultado del test previo demostró que los alumnos no tenían un conocimiento básico del orden alfabético del inglés, dado que no fueron capaces de ordenar palabras compuestas del mismo radical. El promedio de acierto fue de 39%.

El objetivo de la capacitación era concienciar los estudiantes sobre la información ofrecida en las páginas introductorias de los diccionarios. La enseñanza se dio a partir de dos juegos dados a los **Ex1** y **Ex2**. En este juego los alumnos recibían 16 palabras mezcladas y debían ordenarlas, luego verificar la respuesta en el diccionario, y en tríos comparar las respuestas presentadas por cada diccionario. Así, los alumnos se darían cuenta del orden alfabético usado por cada diccionario. El tiempo y manera de aplicación fueron distintos para cada grupo experimental. El **Ex1** recibió la capacitación con ayuda de transparencias y la actividad duró 20 minutos. Mientras que el **Ex2** tuvo 15 minutos de capacitación y se les permitió hojear tres diccionarios distintos para comprobar la convención del orden alfabético.

El test posterior indicó una mejora en el desempeño de los alumnos. El grupo de control tuvo una actuación peor que los otros dos grupos. Comparándolos se notó que el **Ex2** fue mejor que el **Ex1**, lo que sugiere que el tipo de actividad es un factor más relevante que el tiempo. Es decir, cuando los alumnos tienen la posibilidad de poner en práctica con “sus propias manos” lo que aprenden, aunque con menos tiempo, realmente aprenden más.

4.1.4 Pronunciación y acento tónico (*stress marks*)

Se dividió el ejercicio de pronunciación en dos partes que tenían como objetivo verificar si los alumnos eran capaces de usar el Alfabeto Fonético Internacional (IPA, por sus siglas en inglés) de los diccionarios. En la primera parte, los alumnos unían el símbolo fonético adecuado para la letra en negrilla, y en la segunda debían informar qué sonido (dentro del código IPA) tenía la letra en negrilla. Se seleccionaron para esta parte palabras que les fueran familiares y no se les dio el diccionario, sino una fotocopia de los símbolos IPA de tres diccionarios. En las preguntas sobre acento tónico (*stress marks*) ellos debían identificar o circular la(s) sílaba(s) tónica(s). El resultado del test previo sobre pronunciación demostró que los participantes tienen “tremendous problems with symbols” (idem, p. 92). El promedio de acierto en la primera parte fue de 35% y en la segunda fue todavía menor, 22%. Con relación al acento tónico los alumnos tuvieron menos problemas con las palabras que recibían un solo acento.

El objetivo del tratamiento era enseñarles cómo usar la información sobre pronunciación y acentuación proporcionada por los diccionarios para que así fueran más precisos en la pronunciación de palabras que ya conocían. La capacitación se hizo durante una clase en la cual los alumnos defendían los temas que investigarían para otra actividad. Mientras se realizaba la presentación se anotaron los errores de cada alumno. Después se les explicaron las diferencias de ortografía y habla del inglés, y cómo los diccionarios podían ayudarles no sólo con la pronunciación, sino también con el acento tónico. En la capacitación se utilizaron las palabras inglesas *explore* y sus derivaciones para pronunciación y *analysis* y *analyse* para el acento tónico. Se les pidió que las buscaran en el diccionario y que intercambiaran opiniones sobre la nomenclatura de cada uno. Se utilizaron dos clases de 20 minutos para aplicar este tratamiento.

El postest no indicó una mejora significativa comparado con el pretest. Por esto los dos tests fueron analizados detalladamente a fin de explicar porqué el tratamiento no fue eficaz. Se encontró dos posibles causas: confusión de los símbolos fonéticos con las letras inglesas e inducción al error por el diccionario. En el primer caso los alumnos confunden por ejemplo la letra **n** con el símbolo IPA **ŋ**. El segundo caso se notó a partir de una búsqueda detallada a los diccionarios. Éstos no dejaban claros que parte de la palabra representaba el sonido. Se observó por ejemplo que todos los alumnos que usaban el Cobuild cometieron errores en la palabra *proud* y los que usaban el LDOCE¹⁴

¹⁴ Longman Dictionary of Contemporary English.

confundían el sonido de la palabra *cottage*. En cuanto al acento tónico, se notó que los errores ocurren porque los participantes no tenían claro “what constituted a syllable” (idem, p. 90) puesto que ellos no circulaban la sílaba tónica sino una letra de esta sílaba.

Aunque el tratamiento no haya sido efectivo con los símbolos fonéticos y acentos tónicos, por los resultados obtenidos se puede afirmar que la enseñanza explícita del uso de diccionario durante las clases fue efectiva. Sin embargo, Chi aconseja que para un resultado realmente efectivo y significativo, principalmente sobre los símbolos fonéticos y acentos tónicos, este tipo de enseñanza debe ser realizada durante varias clases..

4.2 La experiencia con estudiantes brasileños

Nuestra investigación se basa en el modelo de Amy Chi, aunque con algunas alteraciones que describiremos a continuación. Por ejemplo, las preguntas del cuestionario y de los tests fueron reformuladas de acuerdo con la realidad de los estudiantes brasileños de español. El cuestionario y el test previo fueron aplicados el mismo día. Por otra parte, la capacitación se realizó tomando en cuenta las propuestas de Chi y las sugerencias dadas por otros profesores de español. Como queríamos el estudio con alumnos brasileños, sólo consideramos los cuestionarios y tests respondidos por este grupo.

4.2.1 Metodología

Los métodos que utilizamos para recoger los datos fueron un cuestionario y dos tests (test previo a la capacitación y test posterior). A pesar de las duras críticas contra los cuestionarios, nos decidimos por este método, ya que son susceptibles de aplicarse a un mayor número de estudiantes e incluir sus opiniones y creencias sobre los diccionarios bilingües. Respecto a los tests, nos posibilitan verificar la actuación de cada participante en la realización de las actividades y no solamente sus suposiciones y pensamientos. Sabemos que no hay una técnica 100% fiable. Sin embargo, creemos que estas dos asociadas nos permiten lograr una mayor objetividad. Asimismo, somos conscientes de la imposibilidad de objetividad total en los análisis, ya que la mirada del observador está cargada de creencias y experiencias vividas.

4.2.1.1 Participantes

Todos los participantes de nuestro estudio son estudiantes de la carrera de Letras Español de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). De los 29 estudiantes que participaron en el estudio: 11 son de segundo semestre, 9 de cuarto y 9 del séptimo. Consideramos que por esta diferencia de semestres el nivel de competencia en español

de los tres grupos es diferente; así, el grupo de séptimo es más competente y por lo tanto maneja el diccionario¹⁵ de forma más eficiente que los demás. Posteriormente, dividimos aleatoriamente a los alumnos¹⁶ en seis grupos: Experimental 1 (**Ex1**), Grupo de Control 1 (**C1**), Experimental 2 (**Ex2**), Grupo de Control 2 (**C2**), Experimental 3 (**Ex3**) y Grupo de Control 3 (**C3**), siendo los dos primeros de segundo semestre y los dos últimos de séptimo.

La diferencia entre los grupos es que los experimentales recibieron capacitación; es decir, participaron en clases sobre el uso de diccionarios. La diferencia entre estos tres grupos experimentales es que en la clase del Ex1 hubo actividades en las que los alumnos utilizaban el diccionario para cada tema y su tiempo fue de alrededor de 35 minutos. Para los otros dos grupos las clases fueron más bien una charla informal en la que se les mostraban los temas y determinadas partes del diccionario, el tiempo total de cada clase no superó los 20 minutos.

Para identificar a los alumnos en los tests y cuestionarios les pedimos que eligieran un apodo.

| 2º Semestre | 4º semestre | 7º semestre |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Ex1 (capacitación ~35 min.) | Ex2 (capacitación ~20 min.) | Ex3 (capacitación ~20 min.) |
| C1 | C2 | C3 |

Tabla 5: División de los grupos

4.21.2 Cuestionario¹⁷

El cuestionario tenía como objetivo identificar cuáles eran los hábitos, actitudes y conocimientos de los estudiantes sobre los diccionarios. Para no correr el riesgo de obtener datos erróneos por una interpretación equívoca de las preguntas, todo estaba en portugués. El cuestionario estaba compuesto de seis preguntas sobre datos personales de los participantes y otras 19 divididas en seis áreas:

1. Propiedad y elección del diccionario (1-4).
2. Percepción del papel del diccionario en el aprendizaje (5-11).
3. Enseñanza del uso del diccionario (12-14).
4. Conocimiento sobre los datos presentes en diccionarios bilingües y monolingües (16 y 18).

¹⁵ Hartmann (2001:90) cita un estudio realizado por Newbach y Cohen a partir del cual se verificó que alumnos altamente competentes en lengua extranjera, aparentemente necesitan usar menos el diccionario, pero cuando lo hacen tienen más éxito que los estudiantes menos competentes.

¹⁶ En el día de la capacitación pedimos que un determinado número de alumnos participaran en una clase sobre uso de diccionarios.

¹⁷ En el anexo se encuentran el cuestionario y los tests.

5. Sugerencias sobre otros datos que deberían aparecer en un diccionario (17).
6. Frecuencia de uso del diccionario y necesidades de los estudiantes (18-19).

Para que los participantes no supieran que se trataba de una investigación sobre diccionarios, el cuestionario fue aplicado después de realizado el test previo a la capacitación, y fue contestado por 30 alumnos¹⁸.

4.2.1.3 Test previo de la capacitación

El test previo a la capacitación pretendía verificar si los alumnos conseguían usar el diccionario bilingüe con eficacia. Para que no fueran inducidos a utilizar el diccionario se aplicó el test previo de la capacitación antes del cuestionario, sin decirles de qué se trataba. Lo único que les hicimos saber fue que se trataba de una investigación, la cual no tenía ningún tipo de calificación, y que para contestar el test sólo sería posible usar una hoja con el cuadro fonológico del español¹⁹ y los diccionarios que llevamos a la clase o sus propios diccionarios bilingües (siempre que estos fueran uno de los cuatro diccionarios que usamos en la elaboración del test). Dividimos las preguntas en seis temas: fonética, acentuación silábica, separación silábica, colocación, registros lingüísticos y clasificación gramatical. Elegimos estos temas entre los incluidos en la investigación usadas como modelo por Chi (2003), principalmente porque todos corresponden a problemas presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera para brasileños. No determinamos un tiempo máximo para la realización del test previo a la capacitación, pero cada grupo no tardó más de 45 minutos en responderlo.

4.2.1.4 Capacitación

Contrariamente a lo que hizo Chi, aplicamos la capacitación fue una clase separada de las clases habituales²⁰. Cada capacitación fue gestionada de manera distinta, dependiendo del grupo. El Ex1 recibió una capacitación considerada por Chi como más eficaz, donde el alumno participaba activamente usando el diccionario durante toda la explicación y la tarea. Los grupos Ex2 y Ex3 recibieron una capacitación con uso mínimo del diccionario para la realización de las tareas, se les propuso que dijeran dónde se podría encontrar determinada información en el diccionario y algunas veces

¹⁸ Nos referimos aquí solamente a los participantes finales. Si utilizamos los cuestionarios incompletos, con participantes extranjeros o los que no contestaron al test posterior a la capacitación tenemos 45 participantes (segundo semestre: 20, cuarto: 16 y séptimo: 9).

¹⁹ Como no había un consenso entre las transcripciones fonéticas de los diccionarios, fotocopiamos este cuadro fonológico del diccionario bilingüe *Ática*.

²⁰ Las clases fueron impartidas a cada grupo en intervalos diferentes. Segundo semestre, 20 días después del test previo a la capacitación: cuarto semestre, 27 días y séptimo semestre, 7 días.

les era permitido consultar el material. Los tres grupos de control no recibieron la capacitación.

4.2.1.5 Test posterior a la capacitación²¹

El test posterior a la capacitación tenía como objetivo verificar si ésta era capaz de mejorar significativamente el desempeño de los tres grupos y, principalmente, del grupo de Ex1. Las preguntas trataban los mismos temas del test previo a la capacitación y seguían exactamente el mismo orden. Durante la aplicación del test previo a la capacitación observamos que los alumnos se aburrían al contestar la pregunta de separación silábica, así que disminuimos la cantidad de palabras de diez a cinco. Además, en la parte de fonética seleccionamos palabras de poco uso en español para así verificar si realmente los alumnos habían entendido cómo funcionaban los símbolos fonéticos en el diccionario.

Como los participantes tenían disponibilidad variada, el último test fue respondido por algunos alumnos 10 días después de la capacitación, mientras que otros lo hicieron 13 días después. Creemos que esta diferencia no afecta los resultados obtenidos y por lo tanto no separamos estos tests por fechas. Cabe destacar que el tiempo de realización del test posterior a la capacitación no superó los 25 minutos.

| Tiempo de realización de los tests | | |
|---|---|---|
| | Test previo a la capacitación + cuestionario | Test posterior a la capacitación |
| 2º semestre (Ex1+C1) | ~ 40 minutos | ~ 20 minutos |
| 4º semestre (Ex2+C2) | ~ 35 minutos | ~ 25 minutos |
| 7º semestre (Ex3+C3) | ~ 25 minutos | ~ 20 minutos |

Tabla 6 : Tiempo de realización de los tests.

4.2.1.6 Criterios de Corrección

Como mencionamos anteriormente, el número de participantes no es igual en todos los grupos. Por esto, en la corrección contabilizamos en los grupos compuestos por números pares (C1, Ex2 y C3) errores, aciertos y empates. Y en los grupos con participantes impares solamente errores y aciertos. Preferimos usar porcentajes en los

²¹ Cada semestre respondió a los test en días diferentes.

casos de comparación entre los grupos. Los ejercicios dejados en blanco por los participantes fueron anulados. En cuanto a las respuestas incompletas, fueron consideradas incorrectas, pero cuando son mayoría (como en el caso del último ejercicio del test posterior a la capacitación) serán mencionadas.

Capítulo 5

En el presente capítulo expondremos los datos del cuestionario y de los tests, así como una breve comparación de éstos. Finalmente, concluiremos con una discusión general de los resultados obtenidos.

5. Presentación y análisis de los datos

5.1 Cuestionario

5.1.1 Segundo semestre

(Ex1: 7 part./ C1: 4 part.)

5.1.1.1 Grupo Experimental 1

Un total de siete alumnos contestaron los dos tests y participaron en la clase sobre el uso de diccionarios. Salvo un estudiante, todos tenían un diccionario bilingüe. La justificación que presentó este estudiante fue que los diccionarios son caros. Ningún estudiante había sido profesor de español. Sin embargo, seis desean ejercer esta profesión en el futuro.

La visión sobre el diccionario es muy positiva. Todos lo consideraron un valioso auxiliar en el aprendizaje de una lengua extranjera. En cuanto a las clases sobre diccionarios, sólo un estudiante afirmó que no eran necesarias. En referencia al uso adecuado del diccionario bilingüe, cinco alumnos consideraron que aprendieron a usarlo correctamente y que pueden enseñar a cualquiera cómo utilizarlo. Por otro lado, dos participantes afirmaron que no sabían si aprendieron a usarlo y por esto, uno no sabía cómo enseñar a usarlo, pero el otro creía que sí era capaz de hacerlo.

Cuando se les preguntó sobre qué información constaba en un diccionario, las respuestas indicaron que a pesar de que tenían diccionarios bilingües, la mayoría de los estudiantes no suele revisar los apéndices. La mayoría desconocía que en los diccionarios se podían encontrar: verbos conjugados, separación silábica, gentilicios y transcripciones fonéticas. Entre los datos²² que creían que deberían constar en un diccionario, la mayoría citó el sonido de las letras y la explicación de los tiempos verbales.

Quizá por miedo a dar una respuesta incorrecta, cuando pedimos a los estudiantes que indicaran qué temas correspondían al diccionario monolingüe y cuáles al bilingüe, la mayoría señaló ambos diccionarios. Lo que no invalida la respuesta, pero

²² Las informaciones son las propuestas en la pregunta 15 (Cuestionario en anexo).

demuestra que quizá no sepan exactamente lo que pueden encontrar en cada tipo de diccionario.

Sobre la frecuencia de uso del diccionario, cuatro sujetos afirmaron que lo usan *muchas veces* mientras dos lo usan *pocas veces*²³. Las actividades en las que más lo utilizan son las de producción de textos y lecturas para la universidad, así como para la traducción. Los diccionarios bilingües más usados por este grupo son *Michaelis* y *Larousse*.

5.1.1.2 Grupo de Control 1

El grupo C1 está formado por cuatro participantes. Todos afirmaron tener un diccionario propio. Así como el Ex1, la mayoría deseaba ser profesor de español .

Las opiniones del grupo se diferencian un poco de las del grupo Ex1. Todos los estudiantes estaban de acuerdo en que el diccionario funciona como un auxiliar en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, creen que se pierde mucho tiempo consultándolo y que, en general, no tienen tiempo. En cuanto a las clases sobre el uso de diccionarios, la mayoría no sabe si deberían existir, tal vez porque casi todos afirmaron haber aprendido a usar el diccionario correctamente. Aunque dejan claro que no saben si podrían enseñar a otras personas a usarlo.

En cuanto a los datos que constan en un diccionario, tres de los cuatro participantes creen que los únicos que no constan son *verbos conjugados*, *separación silábica* y *transcripción fonética*. Entre los que deberían constar en un diccionario, la mitad del grupo cree que todos los datos sugeridos en la pregunta deberían estar en el diccionario.

Consideramos que así como en el grupo Ex.1, los estudiantes del grupo de control 1 tuvieron un poco de miedo de apuntar qué temas estarían en los diccionarios bilingües o monolingües. Dos estudiantes no los apuntaron, y otros dos afirmaron que la gran mayoría están en los dos tipos de diccionarios.

Con respecto a la frecuencia de uso del diccionario, éste es usado *pocas veces* por la mitad de los estudiantes. Generalmente en las actividades de producción de trabajos para la universidad y traducción. El diccionario usado por tres de los cuatro participantes es el *Larousse*.

5.1.2 Cuarto semestre (Ex2: 4 part./C2: 5 part.)

²³ El otro estudiante no contestó a la pregunta.

5.1.2.1 Grupo Experimental 2

El grupo experimental dos está formado por cuatro participantes. Entre ellos, uno es profesor de español y todos desean ejercer esta profesión en el futuro. Todos tienen su diccionario propio y el usado por tres de los estudiantes es el *Michaelis*.

La visión sobre el diccionario es positiva: todos estaban de acuerdo que el diccionario es un auxiliar en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por otro lado, mitad de los participantes afirmaron que los diccionarios no ayudan mucho porque parte de los estudiantes no saben cómo usarlo correctamente. Pese a esta respuesta, solamente un participante es favorable a las clases sobre enseñanza de uso de diccionarios, dos están en contra y uno no sabe. Quizás, esto sea justificado por el hecho de que mitad del grupo respondió que sabe usar el diccionario correctamente (lo que le excluyó de la gran parte que no sabe usarlo) y podía enseñar a usarlo.

En cuanto a los temas que constan en un diccionario, no pareció haber un consenso en el grupo. Mitad de los participantes pensaban que *verbos conjugados*, *separación silábica*, *explicación/ uso de los tiempos verbales*, *transcripción fonética* y *diferencias regionales* no estaban en los diccionarios, mientras que la otra mitad opinó lo contrario. Mitad del grupo no relacionó los temas que les parecían que debían constar en un diccionario. Entre los dos que las relacionaron, uno afirmó que todos mientras que el otro solamente una.

Con respecto a los temas que constan en constaban en los diccionarios bilingües y/o monolingües los estudiantes optaron, en la mayoría de los casos, por lo seguro, es decir prefirieron relacionar todo a los dos diccionarios.

En cuanto a la frecuencia de uso todos afirmaron que usan el diccionario *algunas veces*. Las actividades en las que lo utilizan suelen ser de producción de textos para la universidad y traducción.

5.1.2.2 Grupo de Control 2

Un total de cinco estudiantes forma parte del grupo C2. Ningún alumno había sido profesor de español y tres desean ejercer esta profesión en el futuro. Todos tienen su diccionario, los bilingües más usados son *Michaelis* seguido por *Larousse*.

El grupo tiene opiniones bastantes parecidas sobre el diccionario. Todos estaban de acuerdo que el diccionario es un auxiliar en el aprendizaje de una lengua extranjera y eran contrarios a la idea de que los buenos alumnos no necesitan un diccionario o que

los éstos no incluyen la información que los usuarios buscan. No hay unanimidad sobre las clases de uso de diccionarios, tres estudiantes eran favorables a ellas mientras otros dos no estaban de acuerdo. Dos participantes afirmaron que saben usar el diccionario correctamente y que podían enseñar cómo usarlo, otros dos no sabían si lo usaban adecuadamente, pero afirmaron que serían capaces de enseñar cómo utilizarlo.

En cuanto a los temas que constan en un diccionario, todos los participantes creen que *verbos conjugados*, *transcripción fonética* y *sonidos de letras* no constaban en el material. Tres contestaron que *separación silábica*, *reglas de acentuación* y *diferencias regionales* tampoco constan.

Así como en el grupo Ex2, la mayoría de los estudiantes relató que temas como: *reglas de acentuación*, *números cardinales*, *nacionalidades*, *transcripción fonética*, *clase gramatical de las palabras* y *diferencias regionales* pueden ser encontradas tanto en los diccionarios bilingües como monolingües. Ninguna tema fue relacionado solamente con el diccionario bilingüe.

Con relación a la frecuencia de uso, dos participantes afirmaron que lo usan *siempre*, mientras otros dos lo usan a *algunas veces* y uno *pocas veces*. Las actividades en las que más lo utilizan son las de producción de textos y lecturas de revistas, así como para la traducción.

5.1.3 Séptimo semestre

(Ex3: 5 part./C3: 4 part.)

5.1.3.1 Grupo Experimental 3

El grupo experimental 3 está formado por cinco estudiantes. Entre ellos dos son profesores de español y tres piensan en dedicarse a esta profesión. Todos tienen un diccionario, entre los más usados solo se encuentra un bilingüe *Larousse*. Los demás son el monolingüe de la *Real Academia Español* (usado por dos estudiantes) y el diccionario híbrido *Señas*.

En cuanto a la visión del grupo sobre los diccionarios, todos están de acuerdo que éstos son auxiliares en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Cuatro estudiantes afirmaron que debían haber clases sobre cómo utilizarlo adecuadamente. Pese a que todos crean que aprendieron a usar el diccionario, solamente dos creen que serían capaces de enseñar a utilizar

Para el grupo Ex3 solamente los *verbos conjugados* y *explicación/ uso de tiempos verbales* no constaban en los diccionarios. Para la mayoría entre los temass que

debían constar en el estándar: *separación silábica, clasificación de los verbos transitivos e intransitivos, transcripción fonética, clase gramatical de las palabras y diferencias regionales*.

Con respecto a los temas que aparecían en diccionarios bilingües o monolingües, la mayoría de los participantes prefirió optar por relacionar los temas con los dos diccionarios. En cuanto a la frecuencia de uso, tres estudiantes afirmaron que lo utilizan *algunas veces*, uno *toda hora* y otro *pocas veces*. Todos los estudiantes lo usan para la producción de textos para la universidad, cuatro participantes también lo utilizan en las actividades de traducción.

5.1.3.2 Grupo de Control 3

El grupo C3 está compuesto por cuatro participantes. Todos ya habían sido profesores de español, pero solamente tres desean seguir con esta profesión en el futuro. Todos tienen su diccionario, los más usados son los bilingües *Larousse* seguido de *Michaelis*.

La visión positiva del diccionario es unánime. Todos los estudiantes creen que el diccionario es un auxiliar en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, tres afirmaron que los diccionarios no ayudan mucho porque los estudiantes no saben cómo utilizarlo correctamente. En cuanto a las clases sobre el uso del diccionario, un estudiante no estaba de acuerdo mientras que otros tres la veían como necesaria. Dos alumnos aprendieron a usar el diccionario adecuadamente. Sin embargo, tres afirman que no sabían enseñar a usarlo correctamente.

En cuanto a los temas que se encuentran en los diccionarios, para este grupo de participantes entre los once temas mencionados solamente las *diferencias regionales* no constaban en materia. Sobre los temas que constaban en los diccionarios bilingües o monolingües, así como en el grupo Ex3, pareció ser que los alumnos no quisieron arriesgarse y relacionaron la mayoría de las informaciones con los dos diccionarios.

Con respecto a la frecuencia de uso del diccionario, un estudiante no respondió, los otros tres incluyeron respuestas diferentes: *pocas veces*, *algunas veces* y *siempre*. La actividad en la que más lo utilizaba es la de traducción.

5.2 Test previo a la capacitación, capacitación y test posterior a la capacitación

5.2.1 Fonética

Parte de los diccionarios bilingües de español incluyen transcripciones fonéticas bastante completas. Incluso algunos explican las variaciones fonéticas de los países de habla hispana. No obstante, para muchos usuarios esta sección del diccionario es una incógnita, una unión de símbolos sin sentido. Creemos que la parte fonética de un diccionario es muy útil para los estudiantes, principalmente para los que aspiran a ser profesores de lengua extranjera. Este acercamiento a los símbolos fonéticos puede ser significativo para los alumnos no sólo para las clases de español, sino también para el aprendizaje de otras lenguas. Por estos motivos, la primera actividad de los tests se refería a símbolos fonéticos. En este ejercicio los participantes debían apuntar la transcripción adecuada entre las dos ofrecidas. Para su realización, pudieron utilizar un cuadro fonológico²⁴ o el diccionario.

5.2.1.1 Segundo semestre

(Ex1: 7 part./ C1: 4 part.)

Test previo a la capacitación

El número de aciertos del grupo Ex1 en el test previo a la capacitación no superó el número de errores. La mayoría acertó cuatro de las nueve transcripciones propuestas. Las palabras que tuvieron mayor número de errores fueron: *chimenea* (5)²⁵, *cada* (5), *ajo* (5), *ayuda* (4), y *genio* (4). Hubo solamente dos consultas para cada una de los tres primeros vocablos, siendo que en el caso de *chimenea* todas las consultas resultaron acertadas. Por otra parte, en el caso de *cada* y *ajo* solamente un participante por cada palabra acertó la transcripción. Creemos que el error, en el caso de estas dos palabras, ocurrió debido a lo siguiente: en *cada* por confusión entre *d* y *đ*; y en *ajo*, por asociación errónea del sonido de la *j* del español con la doble *erre* del portugués. En cuanto al número de consultas total, cuatro de los siete participantes hicieron uso del diccionario o el cuadro fonológico.

En el grupo C1, la mitad de los participantes consultó el diccionario o el cuadro fonológico. El número de transcripciones acertadas (3) superó el número de equivocadas (2). Sin embargo, no superó el número de empates (4)²⁶. Así como en el

²⁴ Repartimos una fotocopia del cuadro fonológico del diccionario *Ática* ya que no todos los diccionarios incluían transcripciones fonéticas.

²⁵ Los números entre paréntesis se refieren al número de errores o aciertos.

²⁶ Este grupo de control es formado por un número par, por tal motivo en algunos ítems de los ejercicios hay el mismo número de errores y aciertos, lo que denominaremos “empate”.

Ex1, las palabras que presentaron un mayor número de errores fueron: *genio* (3) y *cada* (3). La primera tuvo solamente una consulta, que resultó acertada, y la segunda dos consultas, una de las cuales fue errónea.

Capacitación

El objetivo central de la capacitación era demostrar a los estudiantes la importancia de la transcripción fonética como una herramienta auxiliar en el aprendizaje del español, específicamente en la percepción de la variación fonética de los diferentes países hispanicos. Asimismo, intentamos mostrarles que no había una manera única de representación de estos símbolos en los diccionarios. Para alcanzar tal objetivo, la actividad propuesta consistía en la verificación de los símbolos fonéticos usados en algunos diccionarios (*Michaelis*, *Ática* y *Larousse*) y posteriormente la exposición de dichos símbolos por parte de todos los alumnos. Los estudiantes observaron que dos diccionarios incluían transcripciones distintas y en diferentes partes. En *Michaelis* la transcripción era dada en cada entrada, y en *Ática* después de la introducción del diccionario había una sección especial sobre fonética. En ésta se incluían los símbolos fonéticos y una explicación sobre sus variaciones en el español de distintos países hispanoparlantes. El tercer diccionario (*Larousse*) no ofrecía transcripción fonética y lo usamos para ejemplificar que generalmente en sus primeras páginas se establece todos los datos que pueden ofrecer. De esta manera, intentamos concienciarlos de la importancia de la lectura de la introducción del diccionario para evitar quejas y arrepentimientos posteriores.

La retroalimentación tras la actividad fue muy positiva. Como imaginábamos, muchos nunca habían leído la introducción de sus diccionarios y tras la lectura se dieron cuenta de las diferencias, ventajas y desventajas de cada diccionario.

Test posterior a la capacitación

En el test posterior a la capacitación hubo una disminución en el número de participantes del grupo Ex1 que consultaron los materiales²⁷: tres estudiantes los usaron. Uno de ellos consultó todas las palabras y las acertó. Contrariamente al test previo a la capacitación, el número de aciertos fue superior al de errores (5 palabras acertadas). Las palabras con más número de errores fueron: *lucos* (5), *gijón* (5), *tuyo* (4) y *dallador* (4). Los dos estudiantes que acertaron la transcripción fonética de *lucos* y *gijón* las buscaron en los materiales disponibles. En cuanto a los errores, suponemos que, específicamente

²⁷ A fin de no repetir excesivamente la palabra diccionario, en ocasiones usaremos, el vocablo “material”, aunque no sea el término más común,

en el caso de *tuyo*, se deben a la asociación gráfica de *y* con el símbolo fonético λ . En el caso de las palabras *luces* y *gijón* creemos que también pueden estar relacionados con la misma asociación gráfica. En el caso de *dallador*, quizás, los alumnos hayan relacionado el sonido de la *ll* del español con la *lh* del portugués.

En el grupo C1 la mayoría de los participantes acertó cuatro transcripciones. Las otras cinco presentaron el mismo número de aciertos y errores. Éstas fueron: *tuyo*, *luces*, *cajón*, *gitanería* y *súchel*. La última fue consultada por dos participantes y uno de ellos se equivocó. Las demás fueron buscadas por un alumno que se equivocó en la palabra *cajón*. Se observó que los errores en este grupo ocurrieron probablemente por la asociación del sonido del fonema con su forma gráfica, ya que en cuatro casos (*súchel*, *cajón*, *gitanería*, *luces*) hay este tipo de asociación. Así como en el test previo a la capacitación, la mitad de los participantes consultaron los materiales; sólo un alumno no buscó todas las transcripciones y no obtuvo éxito en ninguna de ellas.

Comparación

Al comparar el Ex1 y el C1 se nota que el número de aciertos en el test posterior a la capacitación aumentó en los dos grupos. Aunque haya habido una disminución en el número de errores no hubo un aumento en el número de consultas del diccionario o del cuadro fonológico. Inclusive, en el grupo Ex1, el número de consultas fue más bajo. Observamos que solamente un participante no consultó los materiales en el test previo a la capacitación, pero lo hizo en el test posterior. De igual forma, dos estudiantes que hicieron consultas en el test previo a la capacitación no las hicieron en el posterior. Este resultado demuestra que la capacitación no logró uno de sus objetivos, dado que no estimuló a los participantes a consultar el diccionario o el cuadro fonológico.

5.2.1.2 Cuarto semestre

(Ex2: 4 part./C2: 5 part.)

Test previo a la capacitación

Todos los participantes del grupo Ex2 usaron el diccionario o el cuadro fonológico. Entre los que los usaron para todas las transcripciones, dos acertaron todas y uno se equivocó en una palabra. Quizás por el gran número de usuarios de los materiales, no hubo más errores que aciertos. La única palabra que presentó empate fue *genio*, las demás fueron acertadas por la mayoría y cinco de las nueve transcripciones fueron acertadas por todos los participantes.

Así como en el grupo Ex2 todos los alumnos del grupo C2 usaron los materiales disponibles. Sin embargo, la relación búsqueda-error en este grupo fue más alta: de las 33 búsquedas en los materiales 11 se convirtieron en errores²⁸. De los tres participantes que consultaron todas las transcripciones, solamente uno acertó todas. A pesar del gran número búsqueda-error, una de las nueve transcripciones propuestas presentó más errores que aciertos, ésta es: *genio* (3). Así como en el grupo Ex2 creemos que el error, en este caso, se debe a la confusión entre símbolos fonéticos y manera de escribir: la opción correcta de *genio* era escrita tal cual se escribe normalmente sin el uso de símbolos o letras fonéticas.

Capacitación

Se mostraron a todos los participantes algunas fotocopias del cuadro fonológico usado en el ejercicio y de la transcripción fonética incluida en el diccionario *Michaelis*. Se les explicó que no existe una regla fija para la utilización de la transcripción fonética en los diccionarios de español y algunas de las ventajas de conocer los símbolos fonéticos.

Test posterior a la capacitación

El número de estudiantes del grupo Ex2 que usaron el diccionario en el test posterior a la capacitación se redujo a la mitad. Dos participantes, que buscaron todas las transcripciones en el test previo, hicieron lo mismo en el test posterior a la capacitación, de esta vez uno se equivocó en dos palabras y otro en solamente una. El promedio general de aciertos, siguió siendo alto: cinco de las nueve transcripciones fueron acertadas por la mayoría, no hubo palabra con más errores que aciertos.

En el grupo C2 también bajó el número de participantes que usaron los materiales: dos de los cinco participantes no los usaron. La relación búsqueda/acierto creció significativamente, de las 21 palabras buscadas solamente dos se convirtieron en errores. Se observa más errores entre los alumnos que no consultaron los materiales disponibles: cada uno se equivocó en la transcripción de seis de las nueve palabras. El resultado general de este grupo siguió siendo bastante positivo: la mayoría acertó siete de las nueve transcripciones propuestas. Las dos palabras con más número de errores fueron: *súchel* (3) y *dallador* (3). Suponemos que los dos errores se deben a la

²⁸ Para llegar a esta relación sumamos las búsquedas de los participantes y sus errores: **Participante 1:** 2 palabras buscadas/ 2 errores; **part.2:** 4 palabras buscadas/ 2 errores; **part.3** 9 palabras buscadas/ errores 3; **part. 4:** 9 palabras buscadas/5 errores, **part.5:** 9 palabras buscadas/ ningún error.

asociación del sonido con la grafía en portugués, una vez que las opciones equivocadas de dichas palabras estaban escritas *sutchel* y *dalhador*.

Comparación

La primera característica observada en estos dos grupos es el alto número de consultas a los materiales disponibles y su descenso en el test posterior a la capacitación. Se nota también que los errores presentados se relacionan, en general, por asociación errónea de la forma escrita con el sonido que produce la palabra en portugués (no se incluye aquí el caso de *genio*). La relación búsqueda-error en el grupo C2 en el test previo a la capacitación es algo bastante curioso, una vez que se suponía que la consulta a los materiales les ayudaría mucho más. Consideramos que el resultado de esta relación en el test posterior a la capacitación indica que en este grupo hay algunos alumnos con más habilidades de uso de diccionarios, por lo menos en este caso. Por los resultados de los dos grupos, se puede afirmar que la capacitación no logró una de sus funciones principales que es estimular a los estudiantes a que usen los diccionarios y tampoco ayudó a los que usaron el material a convertir el 100% de las búsquedas en aciertos.

5.2.1.3 Séptimo semestre

(Ex3: 5 part./C3: 4 part.)

Test previo a la capacitación

Los cinco participantes del grupo Ex3 acertaron la mayoría de las transcripciones. Las palabras con más errores fueron: *chimenea* (4) y *llave* (3). El número de consultas a estas palabras fue muy bajo, solamente un participante las consultó y no obtuvo éxito en su respuesta. En cuanto al número general de consulta a los materiales, dos participantes los usaron. Uno de ellos usó el diccionario para todas las palabras y acertó cuatro de ellas.

Por otra parte, en el grupo C3 todos los participantes usaron los materiales disponibles. Gran parte de las búsquedas resultaron en acierto. El número de transcripciones acertadas superó las del grupo Ex3, la mayoría acertó ocho de las nueve transcripciones. La palabra que provocó más problemas fue *ayuda*, tres de los cuatro estudiantes no la acertaron.

Capacitación

Toda la capacitación del séptimo semestre fue realizado de la misma manera que del cuarto semestre, por tal motivo no lo describiremos.

Test posterior a la capacitación

En el test posterior uno de los participantes del Ex3 no respondió el ejercicio, así que sólo serán consideradas cuatro respuestas como válidas. No hubo búsquedas en los materiales disponibles. El número de aciertos, errores y empates fue igual. Las palabras que causaron más problemas para los participantes fueron: *tuyo* (4), *cajón* (4) y *gijón* (3).

En el grupo C3 solamente una transcripción presentó problemas para la mayoría de los estudiantes: *tuyo* (4). En cuanto al número de consultas, al contrario del grupo Ex3, mitad de los participantes usó los materiales disponibles. Uno de ellos, incluso, obtuvo éxito en todas las transcripciones consultadas mientras que el otro al consultar todas las transcripciones no acertó *tuyo* y *gitanería*.

Comparación

Se observa al comparar test previo a la capacitación y test posterior una reducción significativa en el número de consultas a los materiales disponibles por parte de los dos grupos. Este descenso no ha perjudicado la actuación exitosa del grupo C3 en el ejercicio. Sin embargo, creemos que el hecho de que ningún participante haya consultado los materiales en el Ex3 puede haber afectado el resultado general del grupo, que presentó un bajo número de transcripciones acertadas. En cuanto a la eficacia de la capacitación, por los resultados se ve que no logró su objetivo una vez que el número de búsquedas fue cero en el grupo que participó de las clases.

5.2.2 Acentuación

El segundo ejercicio trataba de la acentuación silábica. Los participantes deberían acentuar, si necesario, las diez palabras presentadas (la sílaba tónica estaba en negrita). Las respuestas para esta parte estaban en los diccionarios, en las secciones dedicadas a la acentuación o en los apéndices.

5.2.2.1 Segundo semestre

(Ex1: 7 part./ C1: 4 part.)

Test previo a la capacitación

Los resultados del test previo a la capacitación mostraron que la mayoría de los alumnos del grupo Ex1 acertó seis de las diez palabras. Las palabras con mayor número de errores fueron: *lavándoselo* (6), *últimamente* (5), *estéticamente* (4) y *póntelo* (4). De éstas solamente dos (*últimamente* y *estéticamente*) fueron consultadas en los diccionarios, lo que resultó en acierto. El número total de búsqueda en el diccionario fue bajo, solamente dos participantes lo usaron y en un total de tres palabras.

Por otro lado en el grupo C1 no hubo búsquedas al diccionario, pero la mayoría de los estudiantes acertaron cinco de las diez palabras. Las que provocaron mayor número de errores fueron: *últimamente*, *lavándoselo* y *póntelo* nadie las acertó. Posiblemente el error, en los dos grupos se debe a la inexistencia de este tipo de acentuación en portugués, en el primer caso de palabras *sobresdrújulas*²⁹ y, en el segundo, de adverbios terminados en *mente*.

Capacitación

El objetivo de la capacitación era mostrar a los alumnos que determinados temas gramaticales u ortográficos pueden ser solucionados a partir de una búsqueda en el diccionario bilingüe, principalmente en sus apéndices. Para la actividad los alumnos fueron divididos en dos grupos. Cada equipo recibió una pequeña lista con palabras en plural, imperativo afirmativo y adverbios terminados en *mente* el propósito era que las acentuaran adecuadamente y lo más rápido posible, el único material de consulta que podrían usar era el diccionario. Al final de la actividad, los estudiantes se dieron cuenta que algunos diccionarios incluyen información completa sobre acentuación, incluso explican la formación de hiatos y diptongos; otros separan las palabras en las entradas y otros no incluyen ningún tipo de separación o explicación. Una vez más se reforzó que en la parte introductoria del diccionario está este tipo de información y que por eso, los estudiantes no podrían sentirse defraudados si compran un diccionario que no la presente.

Test posterior a la capacitación

En el test posterior a la capacitación, el número de errores del Ex1 fue más bajo, la mayoría se equivocó en las palabras: *Comiéndolo* (5) y *calidoscopio* (4). Ninguna de ellas fue buscada en el diccionario. El número total de consultas fue igual al del test previo, solamente dos personas buscaron tres palabras, y todas tuvieron éxito en las respuestas.

Así como en el otro grupo, el número de consultas del C1 fue igual al del test previo a la capacitación, ningún estudiante usó el diccionario bilingüe. Sin embargo, hubo menos errores *Comiéndolo* (3) fue la palabra que presentó más problemas.

Comparación

Los errores cometidos por los dos grupos se deben a los mismos motivos: palabras *sobresdrújulas* y adverbios terminados en *mente*. El número de palabras

²⁹ Sobresdrújulas: palabras cuya acentuación carga en la sílaba anterior a la antepenúltima. Los adverbios terminados en *mente* se acentúan igual que el adjetivo que sobre el que están formados.

acertadas por el grupo Ex1 aumentó comparándolo al test previo a la capacitación de este grupo. En cuanto al uso del diccionario, en los dos grupos se mantuvo el mismo número de los dos tests. Por los resultados, se supone que los participantes tuvieron algún tipo de instrucción sobre acentuación y que por eso, haya aumentado el número de aciertos. Se observa que, posiblemente, la capacitación haya sido eficaz, al dar al grupo Ex1 instrucciones sobre acentuación y al mismo tiempo ineficaz por no promover el uso del diccionario.

5.2.2.2 Cuarto semestre:

(Ex2: 4 part./C2: 5 part.)

Test previo a la capacitación

Los participantes del grupo Ex2 no consultaron el diccionario para en este ejercicio. Lo que no afectó negativamente su desempeño, una vez que no hubo más errores que aciertos. La única palabra que presentó el mismo número de errores y aciertos fue *estéticamente*.

Así como en el grupo Ex2 no hubo más errores que aciertos en el grupo C2. En cuanto a las búsquedas al diccionario, hubo dos participantes que lo usaron y sus búsquedas no se convirtieron en acierto en solamente una palabra.

Capacitación

En la capacitación del grupo Ex2 y Ex3 les explicamos que algunos diccionarios bilingües algunas reglas gramaticales y que esto les podría ayudar como alumnos o como profesores de español. Para que pudieran visualizar les enseñamos algunas fotocopias, que fueron vistas en parejas, en las que se mostraba los apartados de los diccionarios en el que podrían encontrar este tipo de información.

Test posterior a la capacitación

Así como en el test previo a la capacitación, el grupo Ex2 no usó el diccionario, el efecto una vez más no fue negativo, una vez que aumentó los números de aciertos. La mayoría acertó todas las palabras.

Ya en el grupo C2 hubo una disminución en el número de aciertos, la mayoría acertó nueve de las diez palabras. La que causó más problemas entre los participantes fue: *inútilmente* con solamente un acierto.

Comparación

Observamos que el uso del diccionario no es imprescindible en la realización de este ejercicio para el grupo del cuarto semestre. A lo mejor porque se supone un nivel más avanzado de la lengua por parte de estos estudiantes. Sin embargo, se observa que

en el test posterior a la capacitación del grupo C2 hubo una disminución en el número de aciertos, lo que sí puede estar relacionado con el poco descenso de las búsquedas al diccionario. Por los resultados, no podemos afirmar si la capacitación fue eficaz, porque los estudiantes no usaron el diccionario y acertaron todas las palabras en el test posterior a la capacitación. Lo que puede indicar que no usaron el material porque sabían que en esta situación no les convenía usarlo.

5.2.2.3 Séptimo semestre

(Ex3: 5 part./C3: 4 part.)

Test previo a la capacitación

El grupo Ex3 acertó la mayoría de las palabras. Sin embargo, el número de errores fue alto, comparado al ejercicio anterior. Las palabras que presentaron más problemas fueron: *últimamente* (3), *pescadería* (3), *fotoeléctrico* (3), y *otitis* (3). No hubo consultas a estas palabras, una vez que ningún alumno usó el diccionario bilingüe en este ejercicio.

Así como en el otro grupo, en el C3 no hubo consultas al diccionario. Por otro lado, al contrario del grupo Ex3 una única palabra presentó mayor número de errores que aciertos: *di* (3).

Test posterior a la capacitación

Así como en el test previo a la capacitación, el Ex3 se equivocó en cuatro de las diez palabras. Éstas fueron *fácilmente* (3), *halconería* (3), *inútilmente* (3), *calidoscopio* (3). Dos de éstas (*fácilmente* e *inútilmente*) fueron buscadas por un participante en el diccionario. Sin embargo, no resultó en éxito. Los demás participantes no usaron el diccionario para hacer este ejercicio.

Al contrario del Ex3, ningún alumno del C3 usó el diccionario. Lo que no ha afectado su desempeño. Solamente dos palabras presentaron más número de errores: *fácilmente* (3) y *vi* (3). Las demás fueron acertadas por la mayoría de los alumnos.

Comparación

Se nota que el desempeño del grupo C2 fue mejor que el del grupo Ex2, dado que el segundo grupo acertó menos palabras, incluso cuando uno de sus usuarios usó el diccionario. Por lo que muestran los resultados, la capacitación no fue eficaz pues aunque haya estimulado a un estudiante. Éste no obtuvo éxito en su búsqueda.

5.2.3 Separación silábica

En este tercer ejercicio, los participantes deberían separar adecuadamente las sílabas. La separación silábica en español es bastante flexible³⁰ en determinados aspectos, pero algunas uniones de letras (*rr*, *in*, *nh*, *ll*), diptongos e hiatos, en general, suelen causar algunos problemas para los alumnos lusohablantes (principalmente de los primeros niveles). Quizá por esto, algunos diccionarios bilingües presentan la palabra de entrada con sus sílabas separadas o un apartado especial sobre el tema. El ejercicio fue elaborado de maneras diferentes en el test previo a la capacitación y test posterior. En el primero había diez palabras y en el segundo cinco. No todas podrían ser encontradas en los diccionarios. Así, para conseguir las respuestas, los participantes deberían ir a los apéndices de los diccionarios dedicados al tema o deducir cómo se separaba la palabra a partir de otra, con el mismo radical o parecida, dada por el diccionario. En otras palabras, los participantes que buscaran cómo se separaba *perrero* debería deducir su separación a partir de una palabra con *rr*, como *perro*, *carro* y etc.

5.2.3.1 Segundo semestre

(Ex1: 7 part./ C1: 4 part.)

Test previo a la capacitación

En el test previo a la capacitación, la cantidad de aciertos del grupo Ex1 fue superior a la de errores. Ocho de las diez palabras fueron separadas adecuadamente por casi todos. Las dos palabras con mayor número de errores fueron: *desinhibición* (5) y *rufián* (4). El número de consultas al diccionario bilingüe no fue tan bajo: tres de los siete participantes usaron el diccionario y todos acertaron las palabras buscadas.

Ningún participante del grupo C1 usó el diccionario. Los estudiantes se equivocaron en tres de las diez palabras: *rufián* (4), *desinhibición* (4) e *inexhausto* (3). Así como para el grupo Ex1, las palabras más problemáticas fueron *desinhibición* y *rufián*. En la primera los errores fueron de dos tipos: 1) unión de la *i* con *s* y separación de la *i* y separación de la *i* de *nh* (de-si-nhi-bi-ción) y 2) unión de *inhi* (des-inhi-bi-ción). Creemos que el primer error fue provocado por la interferencia del portugués o, tal vez, por la asociación errónea del sonido de la palabra en español. En el caso de *rufián* el error, ya esperado, fue provocado por la separación de los diptongos.

Capacitación

El objetivo de la capacitación era demostrar a los estudiantes que la separación silábica del español, aunque flexible, determinadas características. Éstas pueden ser

³⁰ Un ejemplo de la flexibilidad del español se encuentra en las palabras con radicales *in* o *des*. Éstas pueden ser separadas de dos maneras: *in-ex-haus-to* / *i-nex-haus-to*, *des-in-hi-bi-ción* / *de-sin-hi-bi-ción*. Así que la posibilidad de equivocarse en palabras con estos prefijos es muy pequeña.

identificadas o encontradas con facilidad en los diccionarios bilingües. Como la mayoría de estos estudiantes piensan ser profesores de español, las actividades focalizaban también cómo explicar fácilmente las reglas de acentuación usando el diccionario. Se les presentó algunas palabras utilizadas en el test previo a la capacitación y cada uno debería buscar la separación silábica adecuada. Durante la realización de la actividad algunos alumnos notaron que sus diccionarios no tenían apéndices con explicación sobre separación silábica, a raíz de esta observación se les explicó cómo trabajar con las inferencias en el momento de hacer el ejercicio y como este proceso puede ser útil a la hora de enseñar español y también de aprender otras lenguas.

Test posterior a la capacitación

En el test posterior a la capacitación cuatro palabras fueron separadas adecuadamente por la mayoría de los participantes. *Beatería* fue la palabra que presentó mayor número de errores, tres alumnos no la acertaron. Éstos no usaron el diccionario durante el ejercicio. En cuanto a las consultas, hubo una disminución: en este test solamente dos personas usaron el diccionario.

Al contrario del otro grupo, el grupo C1 no acertó todas las palabras en este segundo test. La mayoría se equivocó en dos de las cinco palabras presentadas. Éstas fueron *deshumanización* (3) e *inhumanidad* (3). Así como en el test previo a la capacitación, ningún participante usó el diccionario.

Comparación

El grupo Ex1 tuvo un desempeño superior al grupo C1 en los dos tests. Por la cantidad de consultas al diccionario, parece ser que la capacitación ayuda a los alumnos a concienciarse y a conocer los temas, pero, por otro lado, no les estimula a consultar el diccionario bilingüe. En este ejercicio, por ejemplo, no hubo ningún participante del grupo Ex1 que hubiera usado el diccionario en los dos tests. Por lo tanto, la capacitación no alcanzó uno de sus objetivos que era estimular el uso del diccionario cuando necesario.

5.2.3.2 Cuarto semestre

(Ex2: 4 part./C2: 5 part.)

Test previo a la capacitación

En el grupo Ex2 no hubo consultas al diccionario, lo que no influyó negativamente el desempeño del grupo: siete de las diez palabras presentadas fueron

separadas adecuadamente por la mayoría y las otras tres palabras *regadío*, *rufián* y *desinhibición* fueron acertadas por la mitad de los participantes.

En el grupo C2 un estudiante consultó el diccionario y separó adecuadamente todas las palabras. El desempeño del grupo fue alto, ocho de las diez palabras fueron separadas adecuadamente por la mayoría. Las dos palabras que les causaron más problemas fueron: *perrero* (3) y *desinhibición* (3). Los errores en la primera ya eran esperados dado la asociación que se suele hacer con el portugués. Ya en el caso de *desinhibición* los errores fueron de todos diferentes: 1) unión de *nhi* (*de-si-nhi-bi-ción*), 2) separación de *ción* (*des-in-hi-bi-ci-ón*) y 3) unión de *inhi* (*des-inhi-bi-ción*).

Capacitación

Durante la capacitación les explicamos que algunos diccionarios incluían las reglas de separación en su apéndice y que algunos separaban las palabras directamente desde su entrada. Mostrándoles el diccionario Michaelis que separa las palabras en la entrada, les explicamos cómo hacer el proceso de inferencia a la hora de separar palabras desconocidas y que no están en el diccionario y cómo este proceso puede ser útil en su trabajo como profesor de español.

Test posterior a la capacitación

Así como en el test previo a la capacitación los participantes no usaron el diccionario y el número de aciertos siguió siendo significativo: tres de las cinco palabras fueron separadas adecuadamente y las otras dos fueron acertadas por la mitad de los participantes.

En el C2 un participante (el mismo del test previo a la capacitación) usó el diccionario y no ha separado adecuadamente una palabra. El desempeño general fue superior al del grupo Ex2: la mayoría acertó cuatro de las cinco palabras. La palabra con más errores fue *beatería* que presentó un único acierto.

Comparación

Al comparar los dos grupos, observamos que el desempeño del grupo C2, una vez más, fue superior al del Ex2. Otro aspecto importante es el bajo número de errores por parte del grupo Ex2 (no hubo más errores, sino siempre más empates en los dos tests) lo que demuestra que todos tienen un conocimiento bastante superior a lo que pensábamos del español.

5.2.3.3 Séptimo semestre

(Ex3: 5 part./C3: 4 part.)

Test previo a la capacitación

En este ejercicio, siete de las diez palabras presentadas fueron acertadas por los participantes. Las tres palabras con más número de errores fueron: *regadío* (4), *inexplicablemente* (4) y *rufián* (4). Ninguna de ellas fue buscada en el diccionario, una vez que ningún estudiante usó el material.

Ya en el grupo C3, mitad de los participantes consultaron el diccionario y todas las búsquedas resultaron acertadas. . Hubo solamente una palabra que presentó más errores que aciertos: *rufián* (3) y ésta no fue consultada por ningún estudiante.

Test posterior a la capacitación

En el test posterior a la capacitación solamente un participante consultó el diccionario y su búsqueda resultó en acierto. El bajo número de consultas no afectó en el desempeño de los participantes del grupo Ex3, dado que la mayoría acertó todas las cinco palabras presentadas. *Beatería* fue la palabra con más errores, dos de los cinco estudiantes no la separaron adecuadamente.

También para el grupo C3 la palabra *beatería* fue una palabra problemática, tres de los cuatro participantes se equivocaron en su separación. Las demás cuatro palabras presentadas fueron acertadas por la mayoría. En cuanto al número de consultas, hubo una disminución pues ningún alumno usó el diccionario bilingüe.

Comparación

Al observar los errores cometidos por los estudiantes del séptimo semestre notamos que, sus problemas se centran en los diptongos (*regadío*, *rufián*, *beatería*) que apenas son separados. El capacitación, en este caso fue eficaz porque estimuló a un participante a usar el diccionario y tener éxito en la búsqueda.

5.2.4 Expresiones

En el ejercicio cuatro se pedía a los participantes que relacionaran los cinco verbos con los sustantivos y expresiones apropiadas. Se eligieron expresiones de amplio uso en el español, pero no muy conocidas por los estudiantes a fin de que, al final del ejercicio, pudieran aprender algunas expresiones nuevas. En todos los diccionarios había estas expresiones en la entrada del verbo o del nombre.

5.2.4.1 Segundo semestre

(Ex1: 7 part./ C1: 4 part.)

Test previo a la capacitación

Al contrario de los demás ejercicios, el grupo Ex1 no fue capaz de acertar la mayoría de las cinco expresiones presentadas. Las tres expresiones con más número de errores fueron: *hacerse ilusiones* (5), *hacer furor* (5) y *dar en el blanco* (5). Ninguna fue

buscada en el diccionario. Solamente dos alumnos consultaron el diccionario bilingüe, cada uno buscó una expresión *estar en el ajo* y la acertaron. Uno de estos acertó todas las expresiones, por otro lado otros dos estudiantes no acertaron ninguna de las expresiones propuestas.

El grupo C1 se equivocó en las mismas expresiones que el grupo Ex1. Sin embargo, al contrario del Ex1, en este grupo no hubo ninguna consulta al diccionario.

Capacitación

El objetivo de la capacitación era concienciar a los estudiantes que tanto los alumnos de la carrera de español como los profesores de lengua extranjera no tienen obligación de saber de memoria todas las expresiones usadas en español. Sin embargo, saber dónde encontrar su significado sí es su obligación. En la actividad usamos las mismas expresiones del test previo a la capacitación y los alumnos deberían asociarlas de la manera correcta y observar si era más frecuente encontrar la expresión por la entrada del verbo o del nombre. Al final de la actividad algunos estudiantes observaron también que muchas veces los diccionarios usan símbolos (como ~) para sustituir y no repetir la palabra de la entrada de la expresión.

Test posterior a la capacitación

En el test posterior a la capacitación todas las expresiones fueron acertadas por la mayoría de los participantes del grupo Ex1. La expresión con mayor número de errores fue *tomar el pelo* (3). En cuanto a consultas al diccionario, así como en el test previo, dos alumnos lo usaron. Lo que se observa es un aumento de palabras buscadas, dado que un participante buscó tres expresiones y el otro dos. Estos dos participantes y otro alumno que no usó el diccionario acertaron todas las expresiones.

La mejora del C1 en este test posterior a la capacitación comparado al test previo fue muy significativa. Salvo un participante que se equivocó en todas las expresiones, todos los demás participantes acertaron todas las expresiones. Así como en los demás ejercicios, el grupo C1 no usó el diccionario bilingüe.

Comparación

Se observa en este ejercicio que el desempeño de los dos grupos mejoró significativamente en el test posterior a la capacitación. De acuerdo con los resultados, de los cinco participantes que no usaron el diccionario bilingüe en el test previo, dos lo usaron en el test posterior. Por otro lado, los dos estudiantes que consultaron el material en el test previo a la capacitación, no lo usaron en el segundo test. Por lo tanto, la

capacitación estimuló a dos nuevos alumnos a que usaran el diccionario bilingüe, pero no fue lo suficientemente significativo para estimular a los que ya lo habían usado a seguir utilizándolo. Aunque no hubiéramos confeccionado el ejercicio para ser realizado sin el uso del diccionario bilingüe, notamos, por los resultados del test posterior a la capacitación, que su uso no era imprescindible para acertar todas las expresiones del ejercicio.

5.24.2 Cuarto semestre:

(Ex2: 4 part./C2: 5 part.)

Test previo a la capacitación

En el grupo Ex2 un participante usó el diccionario y acertó todas las expresiones. Aunque los demás no lo hayan usado el desempeño general del grupo fue bueno: tres de las cinco expresiones presentaron el mismo número de acierto y error, una fue acertada por la mayoría y *dar en el blanco* fue la expresión con más errores (3 participantes no la acertaron).

Así como en el otro grupo, en el C2 un único participante usó el diccionario. Sin embargo, a diferencia del otro grupo el desempeño estuvo muy abajo de los otros ejercicios: tres de las cinco expresiones no estaban correctas. Éstas son: *dar en el blanco* (5), *hacerse ilusiones* (4), y *estar en el ajo* (4).

Capacitación

Para tratar las expresiones, empezamos la capacitación preguntando a los alumnos se entendían la frase *ele decidiu isso da noite para manhã*. Todos dijeron que entendían la frase, pero que resultaba un poco raro en portugués, ya que se suele decir “da noite para o dia”. A raíz de estas observaciones les explicamos que hay varias expresiones y/o colocaciones en español y que saberlas toda de memoria es casi imposible, pero que como profesores de lengua extranjera todos deberían saber cómo encontrar la explicación o traducción adecuada para ellas y que, en este caso el diccionario bilingüe puede ser un material muy útil. A continuación les mostramos que estas expresiones, en general, están en la entrada del nombre, pero que también se las puede encontrar en la entrada del verbo.

Test posterior a la capacitación

Por primera vez en el grupo Ex2 el número de errores fue más grande en el test posterior a la capacitación: tres de las cinco expresiones causaron problemas a la mayoría de los participantes. Estas son: *Ir al grano* (3), *Poner en marcha* (3) y *Tomar el*

pelo (3). En cuanto a las consultas al diccionario, hubo una disminución y en este test ningún estudiante usó el material.

Así como en el test previo, el número de aciertos en el C2 fue de dos expresiones. Las expresiones con más errores fueron: *tomar el pelo* (4), *hacerse añicos* (3) y *poner en marcha* (3). El número de consultas al diccionario también fue igual al test previo a la capacitación, un alumno consultó y acertó todas las expresiones.

Comparación

En este ejercicio aumentó el número de aciertos de Ex2 (de un acierto en test previo a la capacitación pasó a dos) sin embargo el número de errores general también aumentó (en el test previo no hubo mayoría de errores y en el post fueron tres expresiones). Basados en estos resultados podemos afirmar que la capacitación no fue efectiva, pues no estimuló a que los alumnos usaran el diccionario.

5.2.4.3 Séptimo semestre

(Ex3: 5 part./C3: 4 part.)

Test previo a la capacitación

El desempeño del grupo Ex3, así como en los demás ejercicios, fue bueno. Los estudiantes acertaron tres de las cinco expresiones. Las expresiones con mayor número de errores fueron *hacerse ilusiones* (3) y *dar en el blanco* (4). Ninguna de ellas fue buscada en el diccionario. El número de participantes que usaron el diccionario fue bajo, solamente un estudiante usó el material y obtuvo éxito en la búsqueda.

Ya en el grupo C3 los participantes no usaron el diccionario bilingüe y uno de ellos no acertó ninguna expresión. No hubo expresión con más errores, una vez que en cuatro expresiones hubo empate. La expresión con más aciertos fue: *echar de menos* (3).

Test posterior a la capacitación

El número de consultas al diccionario en este test posterior a la capacitación aumentó: dos estudiantes lo consultaron, pero no tuvieron éxito en las respuestas. Mientras que el número de consultas ha aumentado el de aciertos bajó. Por primera vez, el grupo Ex3 se equivocó en la mayoría de las expresiones, tres de las cinco expresiones estaban equivocadas. Éstas fueron: *poner en marcha* (4), *ir al grano* (3), y *tomar el pelo* (3).

Como en el test previo a la capacitación, los participantes del grupo C3 no usaron el diccionario. Sin embargo esto no afectó su desempeño en el test, todos los alumnos acertaron todas las expresiones.

Comparación

Comparando los dos grupos, se nota que el desempeño del C3 en el test posterior a la capacitación fue significativamente mejor que el del grupo Ex3. Sin embargo, lo que más llama la atención es que la capacitación fue eficiente porque estimuló el uso del diccionario y al mismo tiempo ineficiente, una vez que sus usuarios no acertaron las expresiones adecuadas.

5.2.5 Traducción³¹

Una de las tareas más asociadas al uso del diccionario bilingüe es la traducción. Como es bien sabido, una buena traducción no depende únicamente de un buen diccionario sino también de la interpretación del traductor. Algunas veces el texto a ser traducido nos incluye una palabra polisémica o determinados tipos de regionalismo en estos casos, cabe al traductor interpretar lo que quiere decir la frase y buscar el equivalente adecuado en el diccionario. En el ejercicio cinco, intentamos abarcar estos aspectos de la traducción. Los participantes deberían pasar al español una o dos palabras en negrito de las tres frases³² presentadas, las demás palabras de la frase ya habían sido traducidas.

5.2.5.1 Segundo semestre

(Ex1: 7 part./ C1: 4 part.)

Test previo a la capacitación

La mayoría de los participantes del grupo Ex1 se equivocó en dos de las tres frases presentadas. Las traducciones con más errores fueron: “Sapporo sempre foi *um cara* de palavra” (7) y “Seu comportamento *baixo* mereceu o desprezo de todos” (6). Ninguna de ellas fue buscada en el diccionario por los participantes. El número de consultas al diccionario fue alto, cinco de los siete participantes lo usaron. Cuatro buscaron la traducción de *calçada*, que formaba parte de la primera frase, y solamente uno se equivocó pues no se dio cuenta que el contexto pedía una traducción rioplatense.

La palabra *calçada* también fue buscada en el grupo C1, el único participante que usó el diccionario la consultó pero no consideramos su respuesta como correcta una vez que la contestó *acera/ vereda* no definiendo cuál de las dos sería la traducción adecuada. Mitad de los estudiantes acertaron esta frase mientras que ningún estudiante

³¹ Somos concientes de la diferencia terminológica entre *traducción* y *versión*. Sin embargo, usaremos el término *traducción* para ambos casos.

³² Para que las frases fueron auténticas, seleccionamos las palabras que los alumnos traducirían y las pusimos en Google España y seleccionamos las frases más sencillas y las copiamos para el ejercicio.

acertó las demás (*um cara e baixo*). Se observa que los dos grupos, en la primera frase entendieron el sentido connotativo de la palabra *cara*, pero la tradujeron como *hombre* lo que no sería la traducción más adecuada en este caso. Por otra parte, creemos que el sentido de la palabra *baixo* no fue entendido por todos los estudiantes, ya que casi todos la tradujeron por *bajo*, es decir por el sentido denotativo de la palabra en portugués.

Capacitación

Durante la capacitación se intentó estimular a los estudiantes a que notaran las diferencias regionales y de registros (formal, informal, familiar, etc.) del español. Para esto, primero les explicamos la importancia de entender los símbolos usados en los diccionarios, principalmente porque los diccionarios usan símbolos diferentes. A seguir los dividimos en dos grupos y cada grupo tradujo las palabras con sentido connotativo y regional, posteriormente cada traducción fue leída por los grupos y al final cada uno justificó su opción por determinada traducción. El *feedback* de los alumnos fue bastante positivo en esta actividad, pues se notaba, a través de las justificaciones de traducción que los alumnos habían entendido la importancia de entender los sentidos de las frases antes de traducirlas.

Test posterior a la capacitación

El número de errores del grupo Ex1 en el test posterior a la capacitación fue el mismo que en el test previo, dos de las tres frases estaban equivocadas. Éstas fueron: “Vendo caminhonete Ford Ranger XL 2.3, 1997, *gasolina*” (7) y “Carlos Hernández é o professor *da cadeira* de Administração de Negócios” (6). La primera frase, que ningún estudiante acertó, fue buscada dos veces en el diccionario, pero no resultó en acierto porque los estudiantes no se dieron cuenta de la diferencia regional de *nafta* y *gasolina*. La otra frase, que exigía que se entendiera el sentido connotativo de *cadeira*, fue buscada en el diccionario una vez y su búsqueda resultó en acierto del participante. El número de consultas general al diccionario fue el mismo del test previo a la capacitación, cinco de los siete estudiantes usaron el diccionario y las búsquedas resultaron en errores solamente en los dos casos de la primera frase.

La cantidad de consultas al diccionario bilingüe en el test posterior a la capacitación fue muy superior al test previo. Solamente un participante no usó el diccionario bilingüe, quizá por eso el número de errores haya sido más bajo. La única frase que todos los estudiantes se equivocaron fue: “Vendo caminhonete Ford Ranger XL 2.3, 1997, *gasolina*”. El único estudiante que la buscó en el diccionario no la tradujo

de manera adecuada. Mitad de los alumnos se equivocaron en la frase: “O Greenpeace qualificou como “*papelão*” o discurso de ontem”. En este caso, *papelón* fue traducida por *cartón* lo que deja claro que los estudiantes no habían entendido el sentido connotativo de la palabra.

Comparación

Este ejercicio comprueba que, muchas veces, el problema no está en el diccionario bilingüe sino en la falta de habilidad del usuario en entender la frase y/o la traducción que hace el diccionario. El grupo C1 demostró un desempeño mejor que el grupo Ex1, dado que en el test previo a la capacitación hubo un empate y dos errores mientras que en el test posterior un error y un acierto y un empate. El número de consultas al diccionario bilingüe del Ex2, en este ejercicio, fue bastante significativa, dado que en los dos tests la mayoría de los participantes lo usaron. Sin embargo hubo un incremento en el número de consultas en el grupo C1, una vez que todos los alumnos que no lo habían usado en el test previo lo usaron en el test posterior. Creemos que la capacitación no fue el 100% eficiente, una vez que algunos alumnos usaron el diccionario pero su búsqueda no resulta en respuestas correctas.

5.2.5.2Cuarto semestre:

(Ex2: 4 part./C2: 5 part.)

Test previo a la capacitación

En este test previo a la capacitación hubo dos frases con más números de errores: “assaltaram uma senhora quando limpava a *calçada* de casa” (4) y “Seu comportamento *baixo* mereceu o desprezo de todos” (3). Ninguno de los participantes acertó la traducción de *calçada*, tres la tradujeron como *calzada* y uno la tradujo como *acera* que no sería la traducción ideal, en este caso, porque la palabra debería ser traducida en el contexto argentino³³ que sería *vereda*. Ya en el caso de *baixo* hubo una traducción para la *malo* o que no sería exactamente el equivalente adecuado para la frase y otras dos traducciones que demostraban que los estudiantes no habían entendido el sentido connotativo de la palabra en portugués. En cuanto a las consultas al diccionario, dos alumnos lo usaron y al total hicieron tres búsquedas (de la palabra *calçada*) y dos de ellas no se convirtieron en aciertos.

En el grupo C2 el número de consultas al diccionario bilingüe fue alto, tres de los cinco participantes usaron el diccionario. Sin embargo, por primera vez ninguna

³³ Entre paréntesis se informaba a los estudiantes el periódico y región en el que salía la noticia (ver anexo).

búsqueda resultó en acierto. El desempeño del grupo fue el peor de todos los test, por primera vez no hubo aciertos de la mayoría, es decir todas las traducciones presentaron problemas para los participantes. La frase que en la que había el sentido connotativo de *baixo* no fue traducida adecuadamente por ningún alumno, cuatro demostraron no entender el sentido connotativo de la frase y uno dio una traducción³⁴ que no sería totalmente adecuada. La frase con la palabra *calçada* fue la segunda más problemática para este grupo de alumnos, cuatro de ellos se equivocaron. En este caso, así como en el grupo Ex2 gran parte de los estudiantes la tradujeron como *calzada*. La frase “Saporo sempre foi *um cara* de palavra” presentó tres traducciones inadecuadas al contexto: una por la palabra *chaval* y otras dos por *hombre* que en esta frase no representan exactamente el sentido de *cara*.

Capacitación

Pusimos en la pizarra dos frases “*Mario es bajo, tiene 1.60*” y “*Mario tiene actitudes rastreras*” y les pedimos a los estudiantes que tradujeron los dos adjetivos con una única palabra en portugués. Todos llegaron rápidamente a la palabra *baixo*. A raíz de estas frases les mostramos las abreviaciones que suelen usar los diccionarios cuando una palabra tiene muchos sentidos. Posteriormente les sugerimos algunas relacionadas con alimentos y les preguntamos si traduciríamos con la mismas palabras si fuera para una revista española y otra argentina. Todos inmediatamente se pusieron en desacuerdo con esta idea por las diferencia regionales entre estos dos países. A partir de esta discusión les mostramos, de nuevo, algunas abreviaciones que usan los diccionarios para referirse a Latinoamérica, Río de la Plata, España, Centroamérica, etc. Enfatizando que era muy importante, para que fueran entendidos perfectamente, intentar usar palabras de determinadas regiones en determinadas situaciones.

Test posterior a la capacitación

El desempeño de los alumnos del Ex2 en el test posterior a la capacitación fue muy bueno comparado al test previo. Dos frases fueron acertadas por la mayoría y una (“Vendo caminhonete Ford Ranger XL 2.3, 1997, *gasolina*”) fue acertada por la mitad de los estudiantes. El número de consultas al diccionario bilingüe también aumentó tres de los cuatro participantes lo usaron, dos de ellos consultaron todas las palabras y acertaron todas, lo que demuestra una creciente también en la relación consulta-acierto.

³⁴ En este caso la palabra *baixo* fue traducida por *lamentable*.

En el grupo C2 hubo una disminución en el número de consultas, solamente un participante usó el diccionario. Sin embargo, hubo un incremento en el número de aciertos, dos de las tres traducciones estaban correctas. Así como en el grupo Ex2 la palabra *gasolina* causó muchos problemas a todos los estudiantes. El problema con todas las traducciones consideradas como no adecuadas en esta frase es el uso de una traducción no rioplatense de *gasolina*.

Comparación

El desempeño de los dos grupos en el test posterior a la capacitación ha mejorado significativamente. Principalmente si analizamos que en el test posterior las traducciones que no estaban adecuadas se referían más bien a una traducción regionalmente inadecuada (ya que *gasolina* no se suele usar en la región de rioplatense) que problemas de interpretación del sentido connotativo (como en el caso de *baixo* y *cara* en el test previo a la capacitación). Las búsquedas en el diccionario crecieron en el Ex2 así como la relación búsqueda/aciertos, dos alumnos consultaron todas las palabras y las acertaron. Por estos motivos, creemos que la capacitación fue eficaz al estimular los estudiantes a usar el diccionario y a convertir sus búsquedas en aciertos.

5.2.5.3 Séptimo semestre

(Ex3: 5 part./C3: 4 part.)

Test previo a la capacitación

El grupo Ex3 se equivocó en dos de las tres traducciones presentadas: “seu comportamento *baixo* mereceu o desprezo de todos” (4) y “assaltaram uma senhora quando limpava a *calçada* de casa” (3). Esta última fue buscada cuatro veces en el diccionario y solamente un estudiante la acertó, los demás la tradujeron como *acera* que no sería la traducción rioplatense pedida en el ejercicio. El número de consultas fue alto, cuatro de los cinco participantes usaron el diccionario, de las seis búsquedas tres se convirtieron en aciertos.

En el grupo C3 no todas las respuestas fueron consideradas válidas porque un estudiante no tradujo ninguna de las frases, así que serán tres las respuestas válidas. La mayoría de los participantes se equivocó en todas las frases. Las frases con *cara* y *baixo* fueron acertadas por un estudiante. En el caso de *calçada* nadie la acertó, todos la tradujeron erróneamente por *calzada*. Ya en los errores cometidos en *cara* se nota que los estudiantes entendieron el sentido connotativo de la palabra, pero no la tradujeron bien: la mayoría dio como equivalente hombre que, en esta frase, no sería la traducción ideal. Sin embargo, el sentido connotativo de *baixo* no fue entendido por todos, ya que

la gran mayoría lo tradujo por *bajo*. En cuanto al número de consultas, dos estudiantes usaron el diccionario, cada uno buscó una palabra y solamente uno tuvo éxito en la traducción.

Test posterior a la capacitación

Por primera vez en el test posterior a la capacitación el número de búsquedas del Ex3 fue superior a todos los ejercicios. Todos los participantes usaron el diccionario. Cada participante buscó una palabra y tres de ellos no tuvieron éxito en la traducción. La palabra buscada por cuatro de los cinco estudiantes fue *papelão* y ésta presentó sólo dos errores. Al contrario del test previo, únicamente la frase “Vendo caminhonete Ford Ranger XL 2.3, 1997, *gasolina*” causó problema a la mayoría de los estudiantes, ninguno la tradujo de manera adecuada.

En el C3 uno de los estudiantes no tradujo las frases propuestas, así que habrá tres respuestas válidas. El desempeño del grupo fue mejor que en el test previo a la capacitación: dos de las tres frases no fueron traducidas adecuadamente por todos los participantes. Éstas fueron: “Vendo caminhonete Ford Ranger XL 2.3, 1997, *gasolina*” (3) y “O Greenpeace qualificou como “*papelão*” o discurso de ontem” (3). Dos estudiantes usaron el diccionario y solamente uno tuvo éxito en la traducción.

Comparación

El desempeño de los dos grupos mejoró en el test posterior a la capacitación. Se nota. Sin embargo, que los problemas en los dos tests se centraron en la traducción regional, en el caso *calçada* y *gasolina*, que deberían estar adecuadas al contexto rioplatense. Creemos que la capacitación fue efectiva porque estimuló a los alumnos a usar el diccionario, por otro lado ineficaz porque en el test posterior de las cinco búsquedas sólo dos se convirtieron en aciertos.

5.2.6 Clasificación gramatical

El sexto y último ejercicio trataba de la clasificación gramatical de verbos, sustantivos masculinos y femeninos, adjetivos, adverbios y conjunciones. En general, siempre que hay dudas sobre clasificaciones gramaticales solemos buscar la explicación en gramáticas. Éstas presentan explicaciones densas que, a veces, confunden a los estudiantes. Los diccionarios bilingües, por lo contrario, aunque con siglas nos dan la clasificación de manera clara y rápida. Creemos que es relevante este ejercicio como una manera de mostrar que un material que está siempre a mano de todos puede ser útil

no sólo en la búsqueda de equivalentes, sino también para consultas gramaticales puntuales y rápidas.

5.2.6.1 Segundo semestre

(Ex1: 7 part./ C1: 4 part.)

Test previo a la capacitación

En este ejercicio, al contrario de los demás hubo, en el grupo Ex1, cinco respuestas válidas en el test previo a la capacitación, una vez que dos alumnos no lo respondieron. La mayoría de los participantes acertó siete de las nueve palabras que deberían clasificar. Las con más número de errores fueron: *disgustarse* (4) y *ni* (4). Ninguna fue buscada en el diccionario bilingüe. El error, en el primer caso ocurrió porque los alumnos no clasificaron el verbo como pronominal, sino como transitivo o infinitivo. Por las respuestas, se nota que hubo una pequeña confusión entre verbo transitivo y verbo pronominal. Ya en el caso de *ni* las respuestas fueron de dos tipos: adverbio de negación y sustantivo masculino. Solamente un participante clasificó correctamente la palabra como conjunción. Tres alumnos consultaron el diccionario bilingüe, solamente uno de ellos no consiguió éxito en la busca. En este caso, el participante después de buscar la palabra *escaparate* la clasificó como: verbo intransitivo indirecto.

Así como en el otro grupo, no todas las respuestas fueron válidas. En el grupo C1, un alumno no respondió al ejercicio, así serán consideradas tres respuestas como válidas. Hubo tres aciertos, cinco empates (hubo un alumno que no respondió todas las cuestiones) y un error. La palabra que más causó error fue *disgustar* (2). Ningún estudiante la buscó en el diccionario. El error ocurrió porque los participantes la clasificaron como sustantivo, verbo en el infinitivo o verbo transitivo.

Capacitación

Como muestra el cuestionario, la mayoría de los participantes piensa en ser profesor de español en el futuro, por ello, el objetivo de la capacitación era mostrarles que muchas veces el diccionario puede ser más útil y rápido que una gramática en la búsqueda de determinadas clasificaciones gramaticales. En la capacitación habían sido puestas en pizarra las siguientes palabras: *plegadiza*, *arrestar*, *arrestarse*, *arriba*, *arregla* y *arreglarse*. Les estimulamos a decir cuáles iban o no para el plural y cuáles podrían ser clasificadas como adjetivo, verbo pronominal, etc. A lo largo de la

actividad, se demostró a los alumnos cómo el diccionario puede ser más rápido y útil en la obtención de tales datos.

Test posterior a la capacitación

En el test posterior a la capacitación todos los alumnos del grupo experimental respondieron. La mayoría acertó cinco de las nueve palabras. Las palabras con mayor número de errores fueron: *agredir* (6), *nave* (4), *desistir* (4) y *agujero* (4). Para las dos primeras palabras hubo solamente una consulta, la cual resultó en éxito. En el primer caso, tres de los alumnos no clasificaron el tipo del verbo, solo contestaron como *verbo*³⁵. Las demás palabras también habían sido consideradas incorrectas, porque estaban incompletas. El número de consultas fue alto, cinco alumnos usaron el diccionario, uno de ellos buscó todas las palabras y acertó todas.

En el grupo C1, todas las respuestas del test posterior a la capacitación fueron consideradas válidas. Hubo cinco empates, dos aciertos y dos errores. Estos fueron cometidos por la mayoría en las palabras *desistir* (3) y *agredir* (3). Tres alumnos consultaron la primera, y solamente uno consiguió acertarla. En el caso del verbo *agredir* hubo dos búsquedas, pero solamente una resultó en acierto. La mayoría de los errores, así como en el grupo Ex2, se debe a las respuestas incompletas.

Comparación

Este ejercicio, para los dos grupos, fue lo que presentó mayor error en el test posterior a la capacitación comparándolo al test. Asimismo fue el único en que aumentó el número de consultas en el test posterior a la capacitación. Se observa en este ejercicio que los participantes que usaron el diccionario bilingüe en el primero lo volvieron a usar en el segundo. En el grupo Ex1 uno de los alumnos que no respondió al test previo consultó todas las palabras y acertó todas en el test posterior. Consideramos, aunque hubo más errores en el test posterior a la capacitación, que la capacitación fue eficaz, una vez que los errores presentados en el test posterior a la capacitación ocurrieron porque las respuestas estaban incompletas, al contrario del test previo, que presentaba errores en la clasificación de las palabras

5.2.6.2 Cuarto semestre

(Ex2: 4 part./C2: 5 part.)

Test previo a la capacitación

³⁵ Antes de empezar a hacer el test leemos con los alumnos todas los ejercicios y les avisamos que había que clasificar las palabras con su genero, tipo de verbo, etc.

En el test previo a la capacitación todos los estudiantes usaron el diccionario. La relación búsqueda/acierto fue totalmente exitosa: todas las búsquedas se convirtieron en aciertos. Quizá este haya sido el factor determinando del desempeño del grupo, la mayoría acertó todas las clasificaciones, todos los participantes acertaron siete de las nueve clasificaciones.

En el grupo C2 solamente un estudiante no usó el diccionario, dos estudiantes buscaron todas las palabras y se equivocaron en tres al total. El desempeño general del grupo fue un poco inferior al del grupo Ex2 porque una palabra no fue acertada por la mayoría. Esta es: *disgustarse* que ningún participante acertó.

Capacitación

El objetivo de la capacitación era mostrarles la utilidad del diccionario bilingüe en consultas gramaticales rápidas y puntuales. Elegimos una página del diccionario y les pedimos que verificaran cómo se daba la clasificación de las palabras. Los alumnos se fijaron en las siglas gramaticales usadas por los Diccionarios bilingües y notaron que algunas veces había una diferencia entre ellos. Explicamos también a los alumnos que, algunas veces, como profesores puede ser útil usar el diccionario para algunas dudas gramaticales.

Test posterior a la capacitación

El número de consultas al diccionario siguió alto, así como en el primer test, todos los participantes lo usaron. Sin embargo hubo una disminución en el número de aciertos y un incremento en empates: tres palabras presentaron el mismo número de acierto y error, las otras seis fueron acertadas por la mayoría de los estudiantes.

El desempeño del C2 fue peor que en el test previo a la capacitación, solamente tres palabras fueron clasificadas adecuadamente por la mayoría de los estudiantes, hubo un empate y las otras cinco palabras presentaron problemas para la mayoría de los estudiantes. Estas son: *desistir* (4) *agujero* (4), *si* (3), *agredir* (3) y *nave* (3). El número de consultas también fue más bajo en este test, dos alumnos consultaron el diccionario uno de ellos consultó y acertó todas y el otro buscó dos palabras y acertó una.

Comparación

El desempeño del grupo Ex2 fue muy superior al del C2 en este ejercicio. Estamos convencidos que las búsquedas al diccionario fue un factor importante. Por ello, creemos que la capacitación fue efectiva porque estimuló a los estudiantes a seguir usando el diccionario bilingüe y a transformar sus búsquedas en aciertos.

5.2.6.3 Séptimo semestre

(Ex3: 5 part./C3: 4 part.)

Test previo a la capacitación

Así como en gran parte de los tests anteriores, el grupo Ex3 acertó la mayoría de las palabras que deberían clasificar. La única palabra que presentó problemas a casi todos los estudiantes fue *disgustarse* (4). En cuanto al número de consultas al diccionario, hubo un gran número: tres de los cinco participantes lo usaron. Las búsquedas resultaron en éxito en gran parte de las veces, hubo solamente un estudiante que al buscar cuatro palabras no acertó la traducción de una de ellas.

En el C3 se considerarán tres respuestas como válidas , dado que un estudiante no respondió a este ejercicio. Todos los participantes usaron el diccionario bilingüe lo que, quizás, influenció positivamente en el resultado final del test: todas las palabras fueron acertadas por la mayoría. La relación búsqueda/acierto también fue alta, todas las búsquedas se convirtieron en aciertos.

Test posterior a la capacitación

El desempeño en el test posterior a la capacitación del Ex3 fue inferior al test previo: de las nueve palabras, siete presentaron más errores que aciertos. Estas fueron: *nave* (5), *fuera* (4), *desistir* (4), *agredir* (4), *mi* (4), *agujero* (4) y *centígrado* (3). Los errores, en cinco de estas palabras fueron provocados por clasificación incompleta. El número de consultas al diccionario bilingüe se mantuvo: tres estudiantes lo usaron y acertaron todas las palabras que buscaron. Sin embargo, al contrario del test previo a la capacitación, el número de búsquedas fue bajo hubo solamente cinco.

Así como en el test previo, sólo se considerarán tres respuestas como válidas. El desempeño del C3 fue muy superior al Ex3, solamente dos palabras – *nave* (2) y *mi* (2) - causaron problemas para gran parte de los participantes. Hubo una disminución en el número de consultas comparadas al primer test, dos estudiantes lo usaron y todas las búsquedas se convirtieron en aciertos.

Comparación

Notamos, en los dos grupos que gran parte del resultado negativo se debe a respuestas incompletas. Éstas fueron las responsables por cinco de los siete errores del grupo Ex3. Por tal motivo creemos que, aunque el desempeño del Ex3 haya sido inferior al grupo C3 en el test posterior a la capacitación, la capacitación fue eficaz , dado que los estudiantes siguieron usando el diccionario y la relación consulta-aciertos fue el 100%.

5.3 Discusión de los datos

Al analizar los datos más detalladamente los datos podemos observar que por lo general el desempeño de los estudiantes en el test previo a y test posterior fue bueno. Acercándonos más detenidamente a cada ejercicio vemos que en el primero (fonética) hubo una disminución en participantes que consultaron el diccionario en casi todos los grupos (en el grupo C1 el número se mantuvo). Este descenso no ayudó a todos los grupos a aumentar significativamente el número de errores y tampoco lo de aciertos. Los dos únicos grupos que acertaron más en el test posterior a la capacitación fueron Ex1 y C1. Los demás presentaron más empates o una caída en el número de transcripciones acertadas. Se nota que los errores se dieron, principalmente, por dos motivos: 1) asociación del sonido de la palabra en español con su grafía en portugués, como en el caso de *genio* y *llave* y 2) por confusión entre el símbolo fonético y la grafía normal de la letra, como en el caso de *tuyo*. La relación búsqueda/acierto aumentó solamente en el grupo Ex1 y C2. Estos resultados indican que la capacitación no fue eficaz porque no estimuló el uso del diccionario bilingüe, pero eficaz, dado que hizo que los estudiantes usaran el diccionario bilingüe adecuadamente, aumentando así la relación búsqueda/acierto.

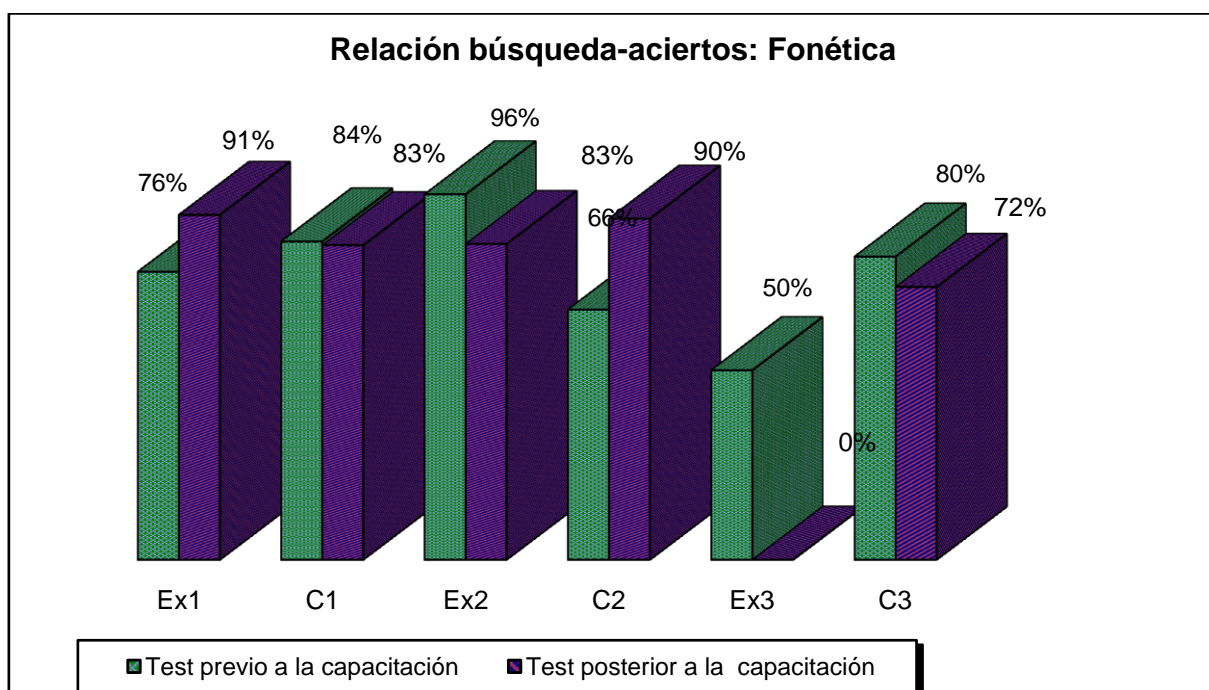


Ilustración 2: Relación búsqueda/aciertos: fonética³⁶

³⁶ Usamos 0% cuando no hay consulta en los diccionarios.

En el segundo ejercicio hubo pocas consultas al diccionario bilingüe comparado a los demás. El único grupo que lo usó en los tests fue el Ex. 1. En tres grupos (C1, Ex2, C3) no hubo búsquedas al diccionario en ningún momento. Por lo general no hubo muchos errores. Lo que llama la atención en este ejercicio es que el grupo de los estudiantes del cuarto semestre (Ex2 y C2) apenas usaron el diccionario y tuvieron problemas con una palabra. Eso demuestra que hay un dominio del tema por parte de este grupo. Los errores en este ejercicio, por parte del segundo y séptimo semestre, se centran en las palabras sobresdrújulas y adverbios terminados en *mente*. Por los resultados, vemos que la capacitación no logró su objetivo una vez que no estimuló a los estudiantes a usar el diccionario bilingüe, y tampoco ayudó a todos a tener un 100% de búsqueda/acierto (dos de las cuatro búsquedas del Ex3 no se convirtieron en aciertos).

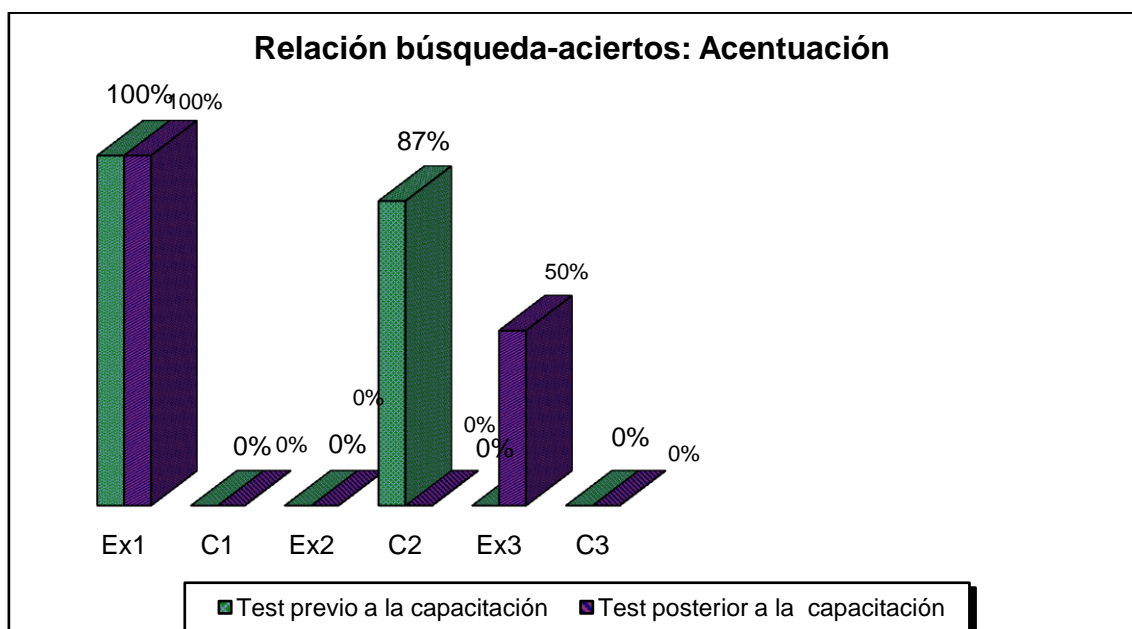


Ilustración 3: Relación búsqueda/aciertos: acentuación

Al observar el ejercicio de separación silábica vemos que la capacitación estimuló a los alumnos a usar el diccionario solamente en el grupo Ex3. En el grupo Ex1 hubo una disminución y en el Ex2 se mantuvo (ningún estudiante lo usó). La relación búsqueda/acierto en el test posterior a la capacitación, en los dos grupos que estuvieron en la capacitación fue del 100%, lo que demuestra parte de la eficacia de la clase. Los errores en este ejercicio son diferentes de acuerdo con los semestres: para el segundo semestre el problema se centra en las palabras con *sh* y *nh*, ya para el séptimo en los diptongos.

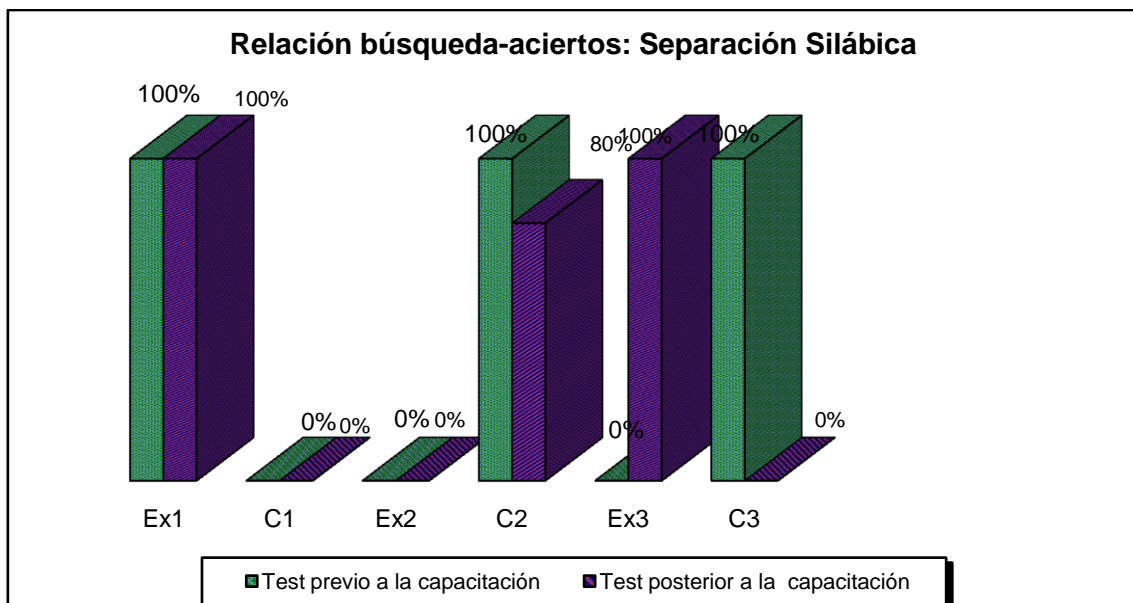


Ilustración 4: Relación búsqueda/aciertos: separación silábica

El resultado del ejercicio de expresiones nos dejó bastante sorprendidos, ya que no lo habíamos preparado para ser realizados sin el uso del diccionario bilingüe. Sin embargo, los resultados nos mostraron que el uso del material no era imprescindible para que algunos grupos pudieran acertarlo totalmente. El número de participantes que usaron el diccionario bilingüe solamente aumentó en el Ex3. En el Ex1 se mantuvo y en el Ex2 hubo una disminución. Pese a este aumento, el número de expresiones acertadas bajó, una vez que ninguna de las dos búsquedas se convirtieron en respuestas correctas. Por lo tanto, creemos que la capacitación no fue lo suficiente animadora en los grupos Ex1 y Ex2 porque no motivó el aumento del uso del diccionario bilingüe y poco efectivo en el Ex3 porque el diccionario bilingüe no fue usado adecuadamente.

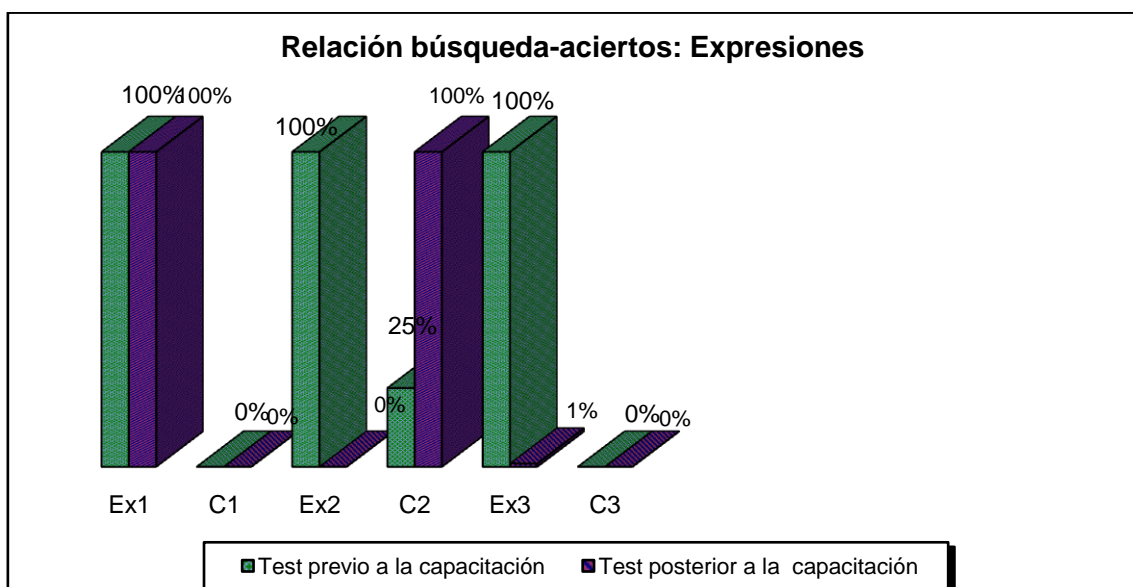


Ilustración 5: Relación búsqueda/aciertos: expresiones

El penúltimo ejercicio trataba del tema traducción. En éste los alumnos tendrían que usar al máximo sus habilidades de uso del diccionario, dado que tendrían que encontrar el equivalente exacto y adecuado al contexto de la frase propuesta. Los errores en todos los grupos ocurrieron, principalmente, porque los alumnos no entendían el sentido connotativo de las palabras. El número de aciertos aumentó en los Ex2 y Ex3 y se mantuvo en el Ex1. La relación búsqueda/acierto, por primera vez, aumentó en los tres grupos. Eso demuestra que la capacitación fue eficiente.

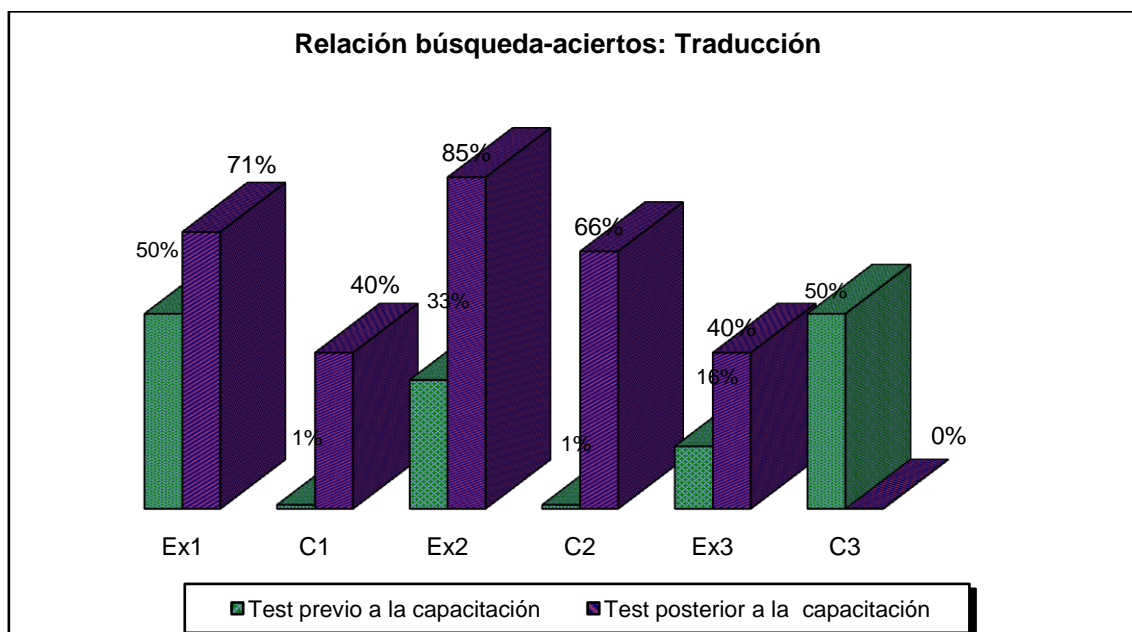


Ilustración 6: Relación búsqueda/aciertos: traducción

En el último ejercicio de clasificación gramatical, se observa que gran parte de los errores del test posterior a la capacitación se debe a las respuestas incompletas. Aunque el número de participantes usando el diccionario solamente haya aumentado en el grupo Ex1, la relación búsqueda/acierto aumentó en los dos grupos y se mantuvo en el Ex2. Consideramos que la capacitación fue parcialmente efectiva porque aumentó la relación búsqueda cierto (aunque no al 100%), pero no estimuló a nuevos estudiantes a usar el diccionario.

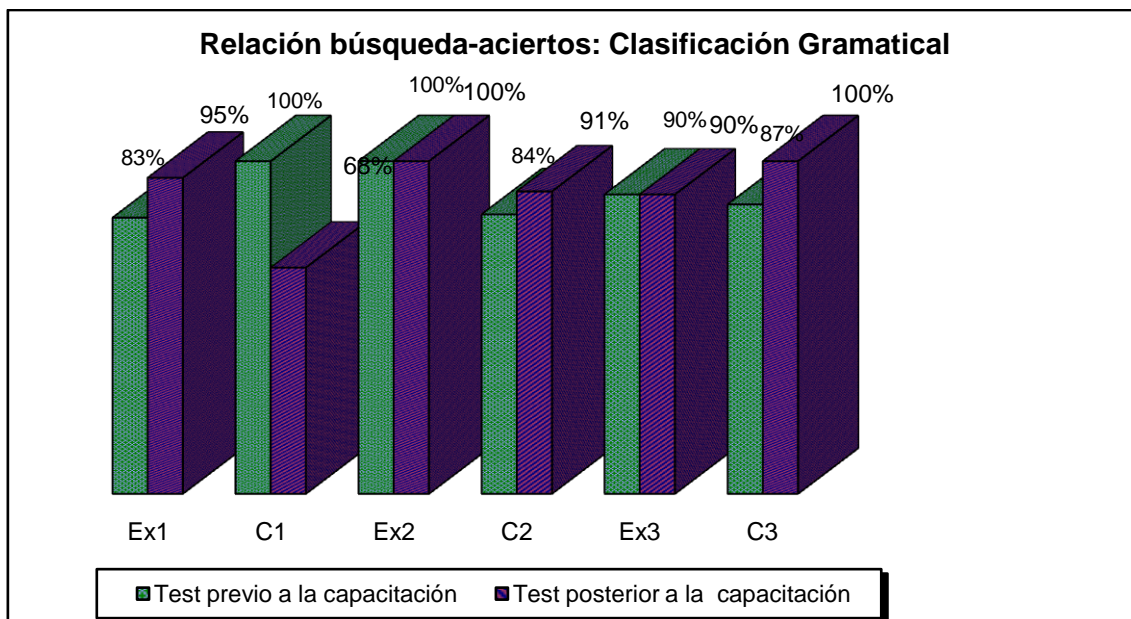


Ilustración 7: Relación búsqueda/aciertos: clasificación gramatical

Centrándonos en los tres grupos experimentales observamos que el grupo Ex2, en estos tests y en esta situación de uso, se demostró más competente en español que los tres grupos en gran parte de los ejercicios. En cuanto al número de búsquedas al diccionario este grupo, en el test previo a la capacitación fue el que más buscó palabras (61) y el que tuvo un mayor promedio de búsqueda/aciertos (58/61). Sin embargo, después de la capacitación el grupo Ex1 buscó mucho más palabras que los otros dos grupos (50) y tuvo un promedio de búsqueda/aciertos mayor (46/50). Por estos resultados, podemos afirmar que la capacitación alcanzó uno de sus objetivos que era hacer que el grupo menos competente fuera mejor que los grupos más competentes.

| Total aciertos/búsquedas | Ex1 | Ex2 | Ex3 |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Test previo a la capacitación | 33/41 (80%) | 58/61 (95%) | 16/27 (59%) |
| Test posterior a la capacitación | 46/50 (92%) | 30/34 (88%) | 9/17 (52%) |

Tabla 7: Total aciertos/búsquedas grupo experimentales

Consideraciones finales

Concluimos este trabajo de investigación recapitulando algunos aspectos de la investigación, como sus objetivos, hipótesis y base teórica. Asimismo reflexionaremos sobre sus carencias, limitaciones e incluiremos sugerencias para nuevas vías de investigación derivadas de este estudio.

El objetivo de la investigación era verificar si una clase sobre el uso del diccionario podría provocar una mejora significativa en la utilización de éste. Para alcanzarlo dividimos nuestro trabajo en cinco capítulos. En el primer capítulo hemos visto que la lexicografía se divide en práctica y teórica (metalexicografía). Dentro de las ramas de la metalexicografía nuestra investigación se sitúa en las de uso de diccionario, específicamente desde la perspectiva del usuario. Por su relevancia, hemos relatado con más detalles las características de tres campos de investigación desde la perspectiva del usuario: lexicografía pedagógica – con la exposición de los trabajos de Summers (1988) y Laufer & Melamed (1994) –, habilidades de uso de diccionario – con las investigaciones realizadas por Nesi (1999) y Nuccorini (1994) – y entrenamiento del usuario – con los trabajos de investigación de Gelpí (1999) y Chi (2003).

En el segundo capítulo hemos presentado los métodos/técnicas de investigaciones metalexicográficas, dando especial atención a los tests y cuestionario. Hemos visto que el uso de test permite su aplicación como una actividad normal en el aula y las preguntas de múltiple elección van directamente al punto que el investigador quiere saber no dando lugar a respuestas subjetivas. Sin embargo, su gran problema se refiere a su falsa objetividad, dado que puede haber, incluso intencionalmente, interferencia del investigador en su elaboración y aplicación. El trabajo expuesto sobre elaboración de test es el del autor Climent de Benito (2006). Con respecto a los cuestionarios, hemos visto que éstos fueron unos de los primeros métodos utilizados en metalexicografía y, quizás los más criticados. La desventaja y crítica sobre los cuestionarios se centra en las preguntas. Estas, cuando dejan de ser opiniones y preguntan sobre uso del diccionario, no serían confiables una vez que presentan sólo la idea del usuario sobre su verdadero uso. Las dos investigaciones incluidas fueron las de Bejoint (1981) y otra actual realizada por Xu (2006). Los dos autores investigaron las necesidades de los usuarios de diccionarios monolingües.

En este mismo capítulo dedicamos un pequeño apartado a las investigaciones cuantitativas y cualitativas, dado que notamos en los estudios de metalexicografía una

preferencia por el primero. Lo que convierte algunos estudios en un festival de números y porcentajes, que muestran una excesiva preocupación en encontrar el problema y mínima en descubrir sus porqués.

En el capítulo tres hemos incluido la visión del diccionario bilingüe en la lexicografía y en la enseñanza de lengua extranjera, sus principales características comparadas al diccionario monolingüe. De igual forma describimos sus ventajas y desventajas. Para concluir el capítulo hemos relatado las principales características de los diccionarios utilizados en la investigación.

En el capítulo cuatro, hemos expuesto la investigación que nos sirvió como modelo para la enseñanza del uso de diccionarios realizada por Chi (2003) con alumnos universitarios chinos. El estudio fue dividido en dos fases: en la primera los estudiantes contestaban a un cuestionario sobre el papel del diccionario en la enseñanza de lengua extranjera. En la segunda fase, dividida en tres partes (test previo a la capacitación, capacitación y test posterior a la capacitación) los alumnos hacían ejercicios en los que podían usar el diccionario (test previo a la capacitación). Basado en el resultado, la autora elaboraba una capacitación y la aplicaba en sus clases. Posteriormente los alumnos respondían a un test posterior, a partir del cual Chi verificaba si la capacitación había sido eficaz.

A continuación presentamos nuestra metodología. Para recoger los datos usamos cuestionarios y tests. A pesar de las duras críticas contra los cuestionarios, nos decidimos por este método, ya que son susceptibles de aplicarse a un mayor número de estudiantes e incluir sus opiniones y creencias sobre los diccionarios bilingües. Respecto a los tests, nos posibilitan verificar la actuación de cada participante en la realización de las actividades y no solamente sus suposiciones y pensamientos. El cuestionario y el test previo a la capacitación fueron aplicados en el mismo día.

Al total 29 estudiantes participaron del estudio: 11 del segundo semestre, 9 del cuarto y 9 del séptimo. Los dividimos aleatoriamente en seis grupos: Experimental 1 (Ex1), Grupo de Control 1 (C1); Experimental 2 (Ex2), Grupo de Control 2 (C2); Experimental 3 (Ex3) y Grupo de Control 3 (C3). La diferencia entre los grupos es que los grupos experimentales recibieron la capacitación. La diferencia entre estos tres grupos experimentales es que en la clase del Ex1 hubo actividades en las que los alumnos utilizaban el diccionario para cada tema y su tiempo fue de alrededor de 35 minutos.

En el capítulo cinco hemos expuesto los datos del cuestionario y de los tests, y hemos comparado brevemente los últimos. Hemos concluido el capítulo con una discusión general de los resultados obtenidos.. A través de a través de los datos del cuestionario hemos visto que los estudiantes tienen una visión muy positiva del diccionario y creen que el material es un auxiliar importante en el aprendizaje de lenguas. La mayoría de los estudiantes está de acuerdo en que debería haber clases sobre el uso de diccionarios. Veinte de los treinta participantes creen que aprendieron a usar el diccionario correctamente, la mayoría de los alumnos que afirman esto están en el grupo Ex1. Doce participantes afirman que pueden enseñar a cualquiera a usarlo adecuadamente. La frecuencia de uso del diccionario es de *algunas veces* para quince participantes y *pocas veces* para siete. Los diccionarios más usados son *Michaelis* y *Larousse*. Solamente en los grupos del séptimo semestre los diccionarios más usados no son los bilingües. Esto, a lo mejor, por el nivel más avanzado de los estudiantes.

Los resultados de los tests mostraron un uso relativamente bajo del diccionario por los estudiantes, principalmente por los de nivel más alto. En el ejercicio de fonética el grupo que más acertó fue el Ex2 y los errores de los estudiantes fueron provocados por asociación errónea del sonido en español con la palabra en portugués y la grafía normal de la letra con su símbolo fonético. En el segundo ejercicio hubo pocas consultas al diccionario lo que no afectó negativamente el desempeño de los estudiantes. Los problemas se centraron en la acentuación de las palabras esdrújulas y adverbios terminados en *mente*.

En cuanto al tercer ejercicio, hemos observado que hubo un aumento en el uso del diccionario por parte del grupo Ex2. En este, los problemas se centraron en la separación silábica de palabras con *sh* y *nh* para el segundo semestre y en los diptongos para el grupo del séptimo semestre. En el ejercicio de expresiones, el que pensábamos que no sería posible hacerlo con éxito total sin usar el diccionario, no hubo un mayor número de consultas por los participantes de los grupos Ex1 y Ex2 sino de aciertos. Por otra parte, en el grupo Ex3 hubo un aumento en las consultas al diccionario bilingüe y una disminución en las respuestas correctas.

Los dos últimos ejercicios revelaron un gran número de consultas por parte de todos los grupos en el test posterior a la capacitación. En este que trataba de la traducción los problemas se centraron en la comprensión del sentido connotativo de las palabras que deberían ser traducidas. Los aciertos, en el test posterior, aumentaron en el Ex2 y Ex3 y se mantuvieron en el Ex1. En el último ejercicio se ha notado que los

errores, en el test posterior, se debían a respuestas incompletas. La relación búsqueda/acierto mejoró en todos los grupos, pese a que no haya aumentado el número de participantes en el Ex2 y Ex3.

Por los resultados podemos afirmar que la capacitación fue totalmente eficiente para mejorar las capacidades traductorias de los grupos Ex2 y Ex3. En los ejercicios de *fonética, separación silábica y clasificación gramatical* creemos que fue parcialmente eficiente porque, aunque no haya aumentado el número de participantes usando el diccionario, aumentó la relación búsqueda/aciertos. En el ejercicio de *acentuación* vemos que la capacitación no fue efectiva. En el caso del ejercicio de *expresiones* la capacitación no estimuló a los grupos Ex1 y Ex2 y tampoco llevó al 100% la relación búsqueda/aciertos.

Comparando el desempeño y la relación búsqueda/aciertos de los grupos experimentales, podemos afirmar que una capacitación diferenciado en el que los estudiantes participan activamente de las actividades, como en el caso del grupo Ex1, realmente mejora su desempeño en comparación con los demás grupos.

Volviendo a las hipótesis de las que se partió en la introducción, podemos afirmar que todas se revelaron verdaderas. El grupo Ex3 con más competencia en español buscó realmente menos palabras en el diccionario. En cuanto a la capacitación diferenciado propuesto por Chi, ésta es eficaz incluso en el caso de estudiantes brasileños de español. Como lo afirmamos anteriormente, una capacitación más participativa ayudó a los estudiantes del Ex1 a tener una mayor habilidad en la búsqueda en el diccionario.

A la hora de realizar esta investigación nos encontramos con varias limitaciones que esperamos no hayan afectado significativamente los resultados. La primera se con respecto a sus participantes. Creemos que hubiera sido mejor si hubiésemos dispuesto de más participantes, permitiendo así que todos los grupos tuvieran un número impar e igual de estudiantes. En cuanto al método de evaluación hubiéramos preferido tratar más el problema que los números, pero sentimos muchas veces que esto no era posible porque disponíamos de pocos datos en materia de búsquedas en el diccionario. Por cuestiones espaciales y temporales no detallamos algunos aspectos de la investigación y tampoco pudimos hacer una entrevista o hablar con los estudiantes después del test posterior a la capacitación. Otro aspecto que debe ser destacado es la falta de estudios sobre el tema y, por lo tanto, la dificultad de encontrar otras investigaciones que nos pudieran servir como material teórico de referencia.

Pese a las limitaciones creemos que el presente trabajo puede servir de estímulo o referencia para futuras investigaciones. Estas podrían centrarse en estudiantes de otras lenguas extranjeras con clases de más duración. Otros estudios podrían ser desarrollados centrándose más específicamente en el área de elaboración de materiales. En este caso se podría trabajar con la elaboración y posterior aplicación de actividades sobre uso de diccionarios en futuros profesores de lengua extranjera.

Bibliografía

BÉJOINT, H (1994). *Tradition and Innovation in Modern English Dictionaries*. Oxford: Clarendon Press.

_____. (1981). "The foreign student's use of monolingual English dictionaries. A study of language needs and reference skills". *Applied Linguistics*. Vol. 2, 3, p. 207-222.

BINON, J. & VERLINDE, S. (2000). "Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda?". In: LEFFA, V. (ed.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, p. 119-167.

CELADA, M. & GONZALEZ, N. M. (2005). "El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia" In: SEDYCIAS (org). *O ensino do espanhol no Brasil*. Parábola Editorial: São Paulo, p.71-97.

CHI, A. (1998). "Teaching dictionary reference skills". In: FONTENELLE, T. et al. (éds), *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX'98 (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège)*, Université de Liège, Département d'anglais et de néerlandais, 565-577.

_____. (2003). *An empirical study of the efficacy of integrating the teaching of dictionary use into tertiary English curriculum in Hong Kong in Research Reports*. Hong Kong university of science and technology: Hong Kong.

CLIMENT DE BENITO, (2003). "Uso del diccionario bilingüe castellano/valenciano: a propósito de unos ejercicios" In: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=918613>>. Acceso el 22/04/2006.

DIAB, T. (1990) *Pedagogical Lexicography. A Case Study of Arab Nurses as Dictionary Users* (Lexicographica Series Maior 31). Tübingen: M. Niemeyer

FERNANDEZ, M. (2005). "El español en Brasil". In: SEDYCIAS (org). *O ensino do espanhol no Brasil*. Parábola Editorial: São Paulo, p.14 - 35.

GELPÍ, C. (1999). "Os dicionários bilíngües: parâmetros de avaliação lexicográfica". In: *Cadernos de Tradução*. N. 06. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 23-36.

_____. (1999). "Teaching Dictionary Use to University Students of Foreign Languages". In: HARTMANN, R. R. K. (ed.) *Dictionaries in Language Learning. Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the TNP Sub-Project 9: Dictionaries*. Berlin: Thematic Network Project in the Area of Languages, p. 68 77. Disponible en <<http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.pdf>>. Acceso: 10/09/2006.

HARTMANN, R. (2002). "The 'user perspective', with special attention to interlingual dictionaries". p. 1-8.

_____. (2001). *Teaching and researching lexicography*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.

HUMBLÉ, Ph. (2001). *Dictionaries and Language Learners*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

_____. Dicionários e ensino de línguas. Disponível em: <<http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores.php?titulo=Dicion%Elrios+e+Ensino+de+L%EDnguas>>. Acesso el 23/02/2007.

LAUFER, B. & MELAMED, L.(1994). "Monolingual, bilingual and 'bilingualised' dictionaries: which are more effective, for what and for whom?". In: MARTIN, W. et all (eds.). *Euralex 1994 proceedings. Papers submitted to the 6th Euralex International Congress on Lexicography in Amsterdam*. Vrije Universiteit, Amsterdam, p.565-576.

NESI, H. (1999) "The Specification of Dictionary Reference Skills in Higher Education". In: HARTMANN, R. R. K. (ed.) *Dictionaries in Language Learning. Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the TNP Sub-Project 9: Dictionaries*. Berlin: Thematic Network Project in the Area of Languages, 53–66. Disponível em <<http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.pdf>>. Acesso: 10/09/2006.

NUCCORINI, S. (1994) "On dictionary misuse" In: MARTIN, W. et all (eds.). *Euralex 1994 proceedings. Papers submitted to the 6th Euralex International Congress on Lexicography in Amsterdam*. Vrije Universiteit, Amsterdam, p. .586-597.

PEREIRA, J. C. R.(2001). *Análise de Dados Qualitativos: estratégias metodológicas para ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: EDUSP/ FAPESP.

PITA FERNÁNDEZ, S. & PÉRTEGAS DÍAZ, S. Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Disponível en <http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.htm#Tabla%202>. Acesso: 10/05/2007.

POULET, G. (1999). "Instruction in Dictionary Use and Foreign Language Teacher Training. The English Scene." In: HARTMANN, R. R. K. (ed.) *Dictionaries in Language Learning. Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the TNP Sub-Project 9: Dictionaries*. Berlin: Thematic Network Project in the Area of Languages, p. 78-82. Disponível em <<http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.pdf>>. Acesso: 10/09/2006.

- SILVA, M. (2000). “O dicionário bilíngüe na aprendizagem do léxico da língua francesa” In: *Atas do CELSUL 2000*.
- SOBRINHO, J. (2000). “Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário”. In: LEFFA, V. (ed.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, p. 73-94.
- SUMMERS, D. (1988). “The role of dictionaries in language learning”. In: CARTER, R. & MICHAEL M. (eds.). *Vocabulary and language teaching*. Longman, London, p. 111-125.
- TONO, Y. (2001). *Research on Dictionary Use in the Context of Foreign Language Learning. Focus on Reading Comprehension*. Tübingen: Niemeyer.
- TOSQUE, P. (2002) “O dicionário bilíngüe como ferramenta de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira”. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, n. 40, p. 101-114.
- WELKER, H. (2004). *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Thesaurus: Brasília.
- _____. (2006). *O Uso de Dicionários: Panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus.
- WERNER, R. (2005). “Los diccionarios bilingües y la enseñanza del español como lengua extranjera”. In: *Hispanorama 110* p. 75-84.
- XATARA, C.M (2001). “Os dicionários bilingües e o problema da tradução”. In: ISQUIERDO, A.N. & OLIVEIRA A.P. (org) *As ciências do léxico: lexicografia, lexicologia e terminologia*. 2ed. Campo Grande: Editora da UFMS, p. 181-188.
- XU, H. (en prensa). “Investigating Dictionary Users’ Needs for Illustrative Examples: the Case of Chinese EFL Learners”.

Dicionários

- BALLESTERO ALVAREZ, M. E., SOTO VALVAS, M., *Dicionário Espanhol – Português, Português – Espanhol*, Ed. FTD, São Paulo
- FLAVIAN, E., FERNÁNDEZ, G. E. (2005). *Mini Dicionário Espanhol – Português, Português – Espanhol*, Ed. Ática, São Paulo.
- PEREIRA, H. B. C. 2002. *Michaelis: dicionário escolar espanhol-português, português-espanhol*.
- MINIDICIONÁRIO LAROUSSE (2005). *Espanhol - português – espanhol*. SP: Ática.

Anexos

Anexo 1

Questionário 2

Apelido:

Nacionalidade:

Se for estrangeiro, desde quando vive no Brasil? _____

Completou ensino médio no Brasil? _____

É professor de espanhol? _____

Já deu aula de espanhol? _____

Pretende ao fim do curso ser professor de espanhol? _____

Ano de entrada na UFSC:

Semestre:

() sim () não

() sim () não

() sim () não

() sim () não

1. Você tem um dicionário? _____

() sim () não

2. Qual?

| | | |
|---|------------------|--|
| 1 | Ática | |
| 2 | Saraiva | |
| 3 | Michaelis | |
| 4 | Vox | |
| 5 | Larrouse | |
| 6 | CD Real Academia | |
| 7 | María Moliner | |
| 8 | Otro | |

3. Qual usa com mais frequência? _____

4. Se você respondeu **não** para a primeira pergunta. Qual a razão para que não tenha um dicionário?

| | |
|--|--|
| Não acho que sejam importantes | |
| Os dicionários são importantes para os níveis iniciais | |
| Os dicionários, em geral, são muito caros | |
| Outro | |

O que você acha destas afirmações?

| | Concordo | Não concordo | Não sei |
|--|----------|--------------|---------|
| 5. Os dicionários são usados para ajudar a aprendizagem dos estudantes. | | | |
| 6. O dicionário serve para me ajudar na aprendizagem do espanhol. | | | |
| 7. Os bons alunos não precisam de um dicionário. | | | |
| 8. Os dicionários são pouco usados, pois logo depois da busca se esquece a palavra pesquisada. | | | |
| 9. Em geral, os dicionários não trazem as informações que os usuários buscam. | | | |
| 10. Os dicionários não ajudam muito, pois grande parte dos estudantes não sabe como usa-lo para melhorar a aprendizagem. | | | |
| 11. Perde-se muito tempo para consultar o dicionário e os estudantes, em geral, não têm tempo sobrando. | | | |
| 12. Deveriam ter aulas onde se ensinasse como usar o dicionário adequadamente. | | | |
| 13. Aprendi a usar o dicionário adequadamente. | | | |
| 14. Sei ensinar a qualquer pessoa como usar um dicionário adequadamente. | | | |

15. Você deve dizer se os temas relacionados abaixo estão ou não em um dicionário:

| | Não está/ estão num dicionário | Está/estão num dicionário |
|-------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| a) Verbos Conjugados | | |
| b) Separação silábica | | |
| c) Regras de acentuação | | |

| | | |
|--|--|--|
| d) Numerais cardinais | | |
| e) Nacionalidades | | |
| f) Classificação de verbos transitivos e intransitivos | | |
| g) Transcrição fonética | | |
| h) Sons das letras | | |
| i) Explicação/uso dos tempos verbais | | |
| j) Classe gramatical das palavras | | |
| l) Diferenças regionais (americanismos, argentinismos, etc) | | |

16. Quais das informações acima, você acredita que deva(m) constar num dicionário (coloque somente as letras das informações)

17. Destas informações, quais estão/estariam em um dicionário Bilíngüe (BIL) e num Monolíngüe (Mon) ou nos dois (se você acredita que há alguma informação nos dois, assinale nas duas possibilidades)

| | Bil | Mon |
|--|-----|-----|
| Verbs Conjugados | | |
| Separação silábica | | |
| Regras de acentuação | | |
| Numerais cardinais | | |
| Adjetivos pátrios | | |
| Classificação de verbos transitivos e intransitivos | | |
| Transcrição fonética | | |
| Sons das letras | | |
| Explicação/uso dos tempos verbais | | |
| Classe gramatical das palavras | | |
| Diferenças regionais (americanismos, argentinismos, etc) | | |

18. Com qual frequência você usa o seu dicionário?

| | |
|-----------|--|
| Toda hora | |
|-----------|--|

| | |
|---------------|--|
| Algumas vezes | |
| Poucas vezes | |

19. Em qual ocasião usa o seu dicionário?

| | |
|--|--|
| Durante as férias | |
| Para ler artigo de revista ou jornal | |
| Para escrever meus trabalhos da universidade | |
| Para traduzir | |
| Para ler artigo/livro para universidade | |
| Para escrever um e-mail a um amigo estrangeiro | |
| Para escrever um e-mail a uma universidade estrangeira | |
| Para ler um e-mail de um amigo estrangeiro | |

Anexo 2

Pré-Teste

Cuestionario 1

Apodo

Semestre:

- I. Subraya la transcripción fonética adecuada para cada palabra, como el modelo:

Ej: Anheló

Anelo/Anhelo

- | | |
|-------------|-------------------|
| 1. Genio | genio/xenjo |
| 2. Cogote | coyote/cohote |
| 3. Llave | labe/laße |
| 4. Chimenea | tchimenea/çimenea |
| 5. Mañana | mañana/manana |
| 6. Cada | kada/kaða |
| 7. Ajo | arro/axo/ |
| 8. Ley | lei/ledz |
| 9. Ayuda | adẏuda/ałuda |

| | |
|---|-------|
| Has usado algún material de consulta en : | |
| 1 () | 2 () |
| 3 () | 4 () |
| 5 () | 6 () |
| 7 () | 8 () |
| 9 () | |
| () Todas | |
| () no lo has consultado | |

- II. Acentúa las palabras abajo, si necesario (en negrilla está la sílaba tónica):

1. **Ultimamente**
2. **Di**
3. Lav**and**oselo
4. Pescader**ia**
5. Est**et**icamente
6. Fotoe**lect**rico
7. Ruin**o**so
8. **Pont**elo
9. O**ti**tis
10. Hermand**ad**

| | |
|-------------------------------|--------|
| Has usado el diccionario en : | |
| 1 () | 2 () |
| 3 () | 4 () |
| 5 () | 6 () |
| 7 () | 8 () |
| 9 () | 10 () |
| () Todas | |
| ¿Cuál? _____ | |
| () no lo has consultado | |

- III. Separa adecuadamente las palabras:

1. Regadío _____
2. Inexhausto _____
3. Conminación _____
4. Desimponer _____
5. Rufián _____
6. Regaifa _____
7. Perrero _____
8. Deshollinadera _____
9. Desinhibición _____
10. Innegablemente _____

| | |
|-------------------------------|--------|
| Has usado el diccionario en : | |
| 1 () | 2 () |
| 3 () | 4 () |
| 5 () | 6 () |
| 7 () | 8 () |
| 9 () | 10 () |
| () Todas | |
| ¿Cuál? _____ | |
| () no lo has consultado | |

- IV. Relaciona los verbos a la izquierda con las expresiones adecuadas. Escribe el número en los paréntesis.

- | | |
|------------|------------------|
| 1. Echar | () ilusiones |
| 2. Hacerse | () en el blanco |
| 3. Estar | () furor |
| 4. Hacer | () de menos |
| 5. Dar | () en el ajo |

| | |
|-------------------------------|-------|
| Has usado el diccionario en : | |
| 1 () | 2 () |
| 3 () | 4 () |
| 5 () | |
| () Todas | |
| ¿Cuál? _____ | |
| () no lo has consultado | |

V. Traduzca las palabras en negrilla:

1. “Assaltam a uma senhora quando limpava a **calçada** de casa”.
 “Asaltan a una anciana cuando limpiaba la _____ de su casa.” (El Clarín/Bns. Ars.)

2. “Sapporo sempre foi **um cara** de palavra”.
 2. “Sapporo siempre ha sido _____ de palabra.”
3. “Seu comportamento **baixo** mereceu o desprezo de todos.”
 3. “Su comportamiento _____ mereció el desprecio de todos.”

| | |
|-------------------------------|-------|
| Has usado el diccionario en : | |
| 1 () | 2 () |
| 3 () | |
| () Todas | |
| ¿Cuál? _____ | |
| () no lo has consultado | |

VI. Clasifica gramaticalmente las palabras abajo. Si la palabra es verbo hay que decir de qué tipo (transitivo, pronominal, etc.), si es sustantivo hay que decir el género (masculino, femenino):

- Escaparate
- Tuerca
- Necio
- Asimismo
- Contigo
- Discurrir
- Atraer
- Disgustarse
- Ni

| | |
|-------------------------------|-------|
| Has usado el diccionario en : | |
| 1 () | 2 () |
| 3 () | 4 () |
| 5 () | 6 () |
| 7 () | 8 () |
| 9 () | |
| () Todas | |
| ¿Cuál? _____ | |
| () no lo has consultado | |

Anexo 3

Pós-Teste

Cuestionario 2

Apodo

Semestre:

- I. Subraya la transcripción fonética adecuada para cada palabra, como el modelo:

Ej: Anhelo

Anelo/Anhelo

- | | |
|--------------|---------------------|
| 1. Tuyo | tudzo/tuλo |
| 2. Luces | luθes/luces |
| 3. Súchel | suçel/sutchel |
| 4. Picana | picaña/picana |
| 5. Cajón | kahon/caxon |
| 6. Dagame | đagame/dayame/ |
| 7. Gitanería | xitanerja/hitaneria |
| 8. Gijón | hihon/gihon |
| 9. Dallador | dalhador/dadẏador/ |

| | |
|---|-------|
| Has usado algún material de consulta en : | |
| 1 () | 2 () |
| 3 () | 4 () |
| 5 () | 6 () |
| 7 () | 8 () |
| 9 () | |
| () Todas | |
| () no lo has consultado | |

- II. Acentúa las palabras abajo, si necesario (en negrilla está la sílaba tónica):

1. **F**acilmente
2. **Vi**
3. Com**ien**dolo
4. Halconer**ia**
5. In**u**tilmente
6. Refract**o**metro
7. Desballe**st**ar
8. Calidosc**o**pico
9. Calidosc**o**pio
10. **Cr**ater

| | |
|-------------------------------|--------|
| Has usado el diccionario en : | |
| 1 () | 2 () |
| 3 () | 4 () |
| 5 () | 6 () |
| 7 () | 8 () |
| 9 () | 10 () |
| ¿Cuál? _____ | |
| () Todas | |
| () no lo has consultado | |

- III. Separa adecuadamente las palabras:

1. Catarroso _____
2. Beatería _____
3. Deshumanización _____
4. Inhumanidad _____
5. Inexplicablemente _____

| | |
|-------------------------------|-------|
| Has usado el diccionario en : | |
| 1 () | 2 () |
| 3 () | 4 () |
| 5 () | |
| ¿Cuál? _____ | |
| () Todas | |
| () no lo has consultado | |

- IV. Relaciona los verbos a la izquierda con las expresiones adecuadas. Escribe el número en los paréntesis.

| | |
|-------------------------------|-------|
| Has usado el diccionario en : | |
| 1 () | 2 () |

10. Hacerse () en marcha
 11. Ir () la pata
 12. Poner () el pelo
 13. Meter () añicos
 14. Tomar () al grano

| | |
|--------------------------|-------|
| 3 () | 4 () |
| 5 () | |
| ¿Cuál? _____ | |
| () Todas | |
| () no lo has consultado | |

V. Traduce las palabras en negrilla:

1. “Vendo caminhonete Ford Ranger XL 2.3, 1997, **gasolina**”.
 “Vendo camioneta Ford Ranger XL 2.3, 1997, _____” (Anuncio
 Mercado Libre Argentina)

2. “O Greenpeace qualificou como **“papelão”** o discurso de ontem.”
 “El Greenpeace calificó de “_____” el discurso de ayer.”

3. “Carlos Hernández é o professor titular **da cadeira** de Administração de Negócios.”
 “Carlos Hernández es el profesor titular _____ de Administración de Negocios.”

| | |
|-------------------------------|-------|
| Has usado el diccionario en : | |
| 1 () | 2 () |
| 3 () | |
| ¿Cuál? _____ | |
| () Todas | |
| () no lo has consultado | |

VI. Clasifica gramaticalmente las abajo:

1. Fuera _____
 2. Desistir _____
 3. Centígrado _____
 4. Tampoco _____
 5. Si _____
 6. Agredir _____
 7. Nave _____
 8. Mi _____
 9. Agujero _____

| | |
|-------------------------------|-------|
| Has usado el diccionario en : | |
| 1 () | 2 () |
| 3 () | 4 () |
| 5 () | 6 () |
| 7 () | 8 () |
| 9 () | |
| ¿Cuál? _____ | |
| () Todas | |
| () no lo has consultado | |

¿Has participado de la clase sobre uso de diccionarios? () sí () no

Si has participado, crees que la clase ha sido útil? () sí () no

Si quieres puedes dejar alguna sugerencia para estas clases (si prefieres puedes contestar en portugués):
